جامعة مؤتـــة
عمادة الدراسات العليا

أثر برنامج إرشادي جمعي في تنمية دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الاجتماعية لدى الطلبة منخفضي التحصيل في الصف التاسع

إعداد الطالب
عبد الله محمود الطراونة

إشراف
الدكتور محمد إبراهيم السفاسفة

رسالـــة مقدمـــة إلـــى عمـــادة الدراســـات العليـــا
استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستيـــــر
في الإرشاد النفسي والتربوي قسم الإرشاد والتربية الخاصة

جامعـــة مؤتـــة، 2009م

الآراء الواردة في الرسالة الجامعية لا تُعبر بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة

بسم الله الرحمن الرحيم

MUTAH UNIVERSITY
Deanship of Graduate Studies

جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

نموذج رقم (14)

قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب عبدالله محمود الطراونة الموسومة بـــ:

أثر برنامج إرشادي جمعي في تنمية دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الاجتماعية لدى الطلبة منخفضي التحصيل في الصف التاسع

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي.

القسم: الإرشاد والتربية الخاصة.

	التوقيع	التاريخ	
د. محمد إبراهيم السفاسفة		2009/08/10	مشرفاً ورئيسا
د. احمد عبدالحليم عربيات		2009/08/10	عضواً
د. أحمد عبداللطيف أبو أسعد		2009/08/10	عضواً
د. حسين طه محادين		2009/08/10	عضواً

عميد الدراسات العليا

أ.د. نضال صالح الحوامدة

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail: dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

مؤته – الكرك – الأردن
الرمز البريدي :61710
تلفون :99-03/2372380
فرعي 5330-5328
فاكس 03/2 375694
البريد الإلكتروني
الصفحة الالكترونية

الإهـــــداء

إلى من أقف عاجزاً أمامهم عن الوفاء والشكر

إلى من أحاطني بالعزّة والفخر والحنان....

كما يحيط السوار بالمعصم..... والدي

إلى نهر الحنان الدافئ الذي يغمرني بعطفه وصبره....

كما تغمر المياه الطاهرة الأرض العطشى..... والدتي

إلى من أجد فيه نفسي وترتسم تعابيره في قلبي،

كلما نظرت للمرآة وكلما لامس ذاكرتي..... أخي أحمد

إلى من فرشوا لي الأرض حريراً وقلوبهم وطناً صغيراً...

وأمدوني بالقوة وكانوا لي خير قدوة...... أشقائي وشقيقاتي

إلى من يجولون في ذاكرتي ويداعبون قلبي....

إلى أمسي العذب، وغدي الأعذب..... أصدقائي

إلى كل من تفيء تحت ظلال العلم

أهدي هذا الجهد المتواضع

عبد الله محمود الطراونة

الشكر والتقدير

الحمد لله، الممدوح الأسماء، والمحمود الآلاء، والـصلاة والـسلام علـى رسوله محمد وآله وصحبه ومن والاه، وبعد....

الشكر لله أولاً، والشكر لله آخراً، فإنني أتقدم بجزيـل الـشكر والعرفـان لأستاذي الدكتور محمد السفاسفة على إشرافه على هذا العمل الذي أولاه كل اهتمام وعناية، وعلى كل ما أضفاه عليه من توجيهات وملحوظات قيّمة أغنته وأخرجتـه إلى النور بهذه الحلة فله مني جزيل الشكر.

وكما أشكر الأساتذ ة الأفاضل أعضاء لجنـة المناقـشة؛ الـدكتور أحمـد عربيات، والدكتور أحمد أبو أسعد، والدكتور حسين المحادين، لتكـرمهم بقبـول مناقشة هذا العمل، والسعي لإخراجه على أكمل وجه وأبهى صورة.

كما أتقدم بالشكر الموصول إلى أعضاء الهيئة التدريسية في قسم الإرشـاد والتربية الخاصة الذين ما بخلوا عليّ وساندوني، وقدموا كل الدعم والاهتمام.

والشكر الجزيل لكل من ساهم في إنجاز هذا العمل، بـدءاً بكـادر مكتبـة جامعة مؤتة، على تحملهم وسعة صدرهم، وتوفيرهم الراحة للطلبة جميعهم الذين يرتادونها؛ طلباً للعلم، وينهلون من معينها الذي لا ينضب، وكما أشـكر الأخـوة الأفاضل جميعهم في مدرسة ذات راس الثانوية للبنين الذين كانوا عوناً لـي فـي تطبيق البرنامج المُضمَّن في هذا العمل، ولا يفوتني أن أشكر الزملاء والأصدقاء الأعزاء جميعهم على ما قدموه لي من دعم ومساندة.

عبد الله محمود الطراونة

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

الملخص

أثر برنامج إرشادي جمعي في تنمية دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الاجتماعية لدى الطلبة منخفضي التحصيل في الصف التاسع

عبدالله محمود الطراونة

جامعة مؤتة، 2009

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج إرشادي جمعي في تنمية دافعية الإنجاز، وفاعلية الذات الاجتماعية لدى الطلبة منخفضي التحصيل في الصف التاسع.

وقد تكونت عينة الدراسة من (40) طالباً من منخفضي التحصيل من مدارس وزارة التربية والتعليم التابعة لمديرية تربية لواء المزار الجنوبي، والمسجلين للعام الدراسي 2009/2008، والذين حصلوا على أقل الدرجات على مقياسي دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الاجتماعية ومنخفضي التحصيل في: (الرياضيات واللغة العربية واللغة الإنجليزية والعلوم)، وقد تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين متكافئتين هما: المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج الإرشادي المكون من (15) جلسة إرشادية والمجموعة الضابطة التي لم تتعرض إلى أي معالجة.

أشارت النتائج إلى وجود فروق في متوسطات أداء أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في دافعية الإنجاز في القياس البعدي، ووجود فروق في متوسطات أداء أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية)في فاعلية الذات الاجتماعية في القياس البعدي، وهذا يشير إلى أثر البرنامج الإرشادي الجمعي في تنمية الذات الاجتماعية، ودافعية الإنجاز لدى طلبة المجموعة التجريبية في القياس البعدي، وقد أوصت الدراسة بضرورة التركيز على بناء برامج إرشادية تعمل على رفع التحصيل، الدراسي لدى الطلبة منخفضي التحصيل وذلك بالتركيز على المتغيرات الأخرى ومن ضمنها دافعية الإنجاز ومفهوم الذات الاجتماعية.

Abstract

The effect of a group counseling program in improving the achievement motivation and social self efficacy for the 9th grade underachievement students.

Abdullah Mahmoud Al-Tarawneh

Mu'tah university, 2009

This study aimed to explore the effect of a group counseling program in improving the achievement motivation and social self efficacy for the 9th grade underachievement students.

The sample consisted of (40) underachievement students of ministry of education schools in Al-Mazar Al-Janouby educational district in the educational year 2008/2009, who got the lowest degrees on the both scales of achievement motivation and social self efficacy in: (Math, Arabic language, English language, science), the sample was divided randomly into two equal groups: the experimental group which has yielded to the counseling program that consisted of (15) counseling sessions, and the control group that hasn't yielded to any treatment.

The results showed that there were differences in the means of the tow groups individuals performance (experimental & control) in the achievement motivation in the post-test and that there were differences in the means of the tow groups individuals performance (experimental & control) in the social self efficacy in the past-scale and that there, this indicates to the effect of the group counseling program in improving the social self and achievement motivation for the experimental group in the past-scale, the study recommended of the necessary of constructing a counseling programs to rise the school achievement for the underachievement students by focusing on the other variables which include the achievement motivation and social self concept.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة:

لقد ظهرت الحاجة إلى الإرشاد في الوقت الحاضر أكثر من ذي قبل ، وذلك لعدة أسباب ، منها: امتداد الأسرة ،وكثرة الحروب والحوادث ، وكثرة عدد طلاب الصف في المدرسة ،ولعل من أهمها التطورات التكنولوجية المتسارعة، وذلك لأن المجتمعات أصبحت أكثر تعقيداً ، بما تشهده من تغير في القيم الأخلاقية لدى الأفراد،والحاجات والمتطلبات الجديدة والمتطورة للشباب والمراهقين . . . إلخ،وتحظى المؤسسات التربوية الرسمية بالنصيب الأوفر من خدمات الإرشاد النفسي؛لأنها هي المؤسسات التي يوكلها المجتمع لتربية المواطنين الصالحين الأصحاء نفسياً وجسمياً واجتماعياً، ويعد الإرشاد التربوي أكثر الطرق فائدة وعملية للمربين، فهو يتمثل في تقديم الخدمات الإرشادية مندمجة من خلال العملية التربوية ككل في إطار برنامج محدد بحيث تتفق أهداف العملية الإرشادية مع أهداف العملية التربوية ككل.

كما أصبح الإرشاد من الضروريات ، وذلك لأنه يعد عملية تربوية ومهنية متطورة أصبحت لها قيمها ومفاهيمها المحددة ، وأغراضها الواضحة وأساليبها المقننة فهي العملية التي يقوم بها مهنيون مختصون يسمون المرشدون التربويون ، يعملون جميعاً على إحداث تغيير في حياة الطلبة ، وتكيفهم مع بيئتهم (الأسدي وإبراهيم، 2003) .

ولقد عدت وزارة التربية والتعليم الأردنية الإرشاد التربوي من العناصر الأساسية اللازمة لنجاح العملية التربوية ، إذ إن العلاقة التفاعلية تنشأ بين المرشد التربوي والمسترشد بهدف تحقيق أهداف الإرشاد ؛ لأن من الأدوار المهمة للمرشد في المدرسة -كما أقرت بذلك وزارة التربية والتعليم في إحدى نشراتها عام 1986م-تتمثل في متابعة التحصيل الدراسي للطلبة ، والعمل على زيادة الدافعية

للتحصيل عند الطلبة، ومواجهة مشكلات التحصيل الدراسي (زيدان وشواقفة، 2007) .

ويسعى الإرشاد التربوي لتحقيق عدة أهداف منها :تحسين العملية التربوية ، وتوجيه الطالب وإرشاده في النواحي النفسية والأخلاقية والاجتماعية والتربوية والمهنية جميعها؛ لكي يصبح عضواً صالحاً في بناء المجتمع وليحيا حياة جيدة، كما يهدف إلىبحث المشكلات التي يواجهها الطالب ،أثناء الدراسة ، وإيجاد الحلول المناسبة لها لتوافرالصحة النفسية له ، وثم العمل على توثيق الروابط والتعاون بين البيت والمدرسة لكي يصبح كل منهما مكملاً للآخر ، ويهدف أيضاً إلى إيلاف الطالب الجو المدرسي، وتبصير الطلبة بنظام المدرسة ومساعدتهم بقدر المستطاع للاستفادة من برامج التربية والتعليم المتاحة ، ومساعدة الطالب في اختيار نوع الدراسة والمهنة المناسبة لقدراته وميوله ، والإسهام في إجراء البحوث والدراسات حول مشكلات التعليم ، مثل: مشكلة التسرب ، والعمل على توعية المجتمع المدرسي، ونظرا لأهمية الإرشاد التربوي جاءت الحاجة إلى إنشاء غرف الإرشاد المدرسية التي تتمثل أهدافها فيما يأتي: مساعدة الطلبة في مواجهة الصعوبات الدراسية والأكاديمية التي تواجههم ، وحصر المتأخرين دراسياً وذوي التحصيل المنخفض،وبحث أسباب التأخر ، ووضع برامج إرشادية وعلاجية مناسبة لهم، وتكوين اتجاهات إيجابية عند الطلبة نحو ذواتهم ومساعدتهم في تحقيق التوافق الشخصي والتربوي والاجتماعي والاندماج في بيئة المدرسة (يوسف، 2006) .

إن الفرد يمر في حياته بمراحل نمو متعددة ، فمن الطفولة، إلى المراهقة، إلىمرحلة النضج والبلوغ . . ولكل مرحلة منها صفاتها المعينة، وخصائصها المميزةغيرأن مرحلة المراهقة هي أكثر مراحل النمو حساسية ، وأكثرها عبئاً على الآباء، وأكثرها حاجة إلى التروي والضبط والصبر والاحتمال للتعامل مع الأبناءفهي مرحلة تعد أكثر تعقيداً وأكثر تأثيراً في حياة الإنسان المستقبلية ، وهي مرحلة يمارس فيها الناشئ – غير الناضج – نموه إلى أقصى حد ممكن في نواحيه: النفسية والجسمية . فالمراهق يكون في مرحلة تعليمية يقابلها مرحلة نفسية

معينة يمر بها الإنسان في تطوره من الطفولة إلى الرجولة، وتمتاز بظهور القدرات الخاصة واكتمال الوظائف العقلية العليا ، وظهور الفروق الفردية ، والقدرات الخاصة والقدرة على الاستدلال والتفكير ، وعلى قَدر ما تمنح الأمم شبابها فرصاً تعليمية تسهم في تقدمها ، إذ إن ثروة الشعب الحقيقية لا تكمن في جوف أرضه بل في عقول شبابه وفي مهاراتهم في أعمال معينة ، وفي إعطائهم الفرص الطيبة للنمو الطبيعي، وإعطاء كل فرد منهم منزلته في المجتمع حسب قدرته واستعداداته حتى يمكنه ذلك من احترام مجتمعه والعطاء فيه . ومن الناحية النفسية فإن مرحلة المراهقة من أدق المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته إن لم تكن أدق هذه المراحل جميعاً ، فالمراهق إذا لم يساعد في التغلب على مشاكله بسهولة ويسر انحرف واتبع أساليب سلوك معينة غير مقبولة ، ولا ننسى الإشارة إلى دور المدرسة والمدرس ، إذ ينبغي أن يتفهم المدرس طبيعة مشكلات المراهقة، وأن تسعى المدرسة لأن تشبع رغبات المراهق إشباعاً معتدلاً (حبيب، 2006) (عوض، 1999) .

إن فهم الإنسان لذاته له أثر كبير في سلوكه من حيث السواء أو اللاسواء، وتعاون المسترشد مع المرشد أمر أساس في نجاح عملية الإرشاد ؛ لذلك لابد من مساعدة المسترشد في فهم ذاته، لذلك فإنه من المهم دراسة خبرات الفرد وتجاربه وتصوراته عن نفسه ، وعن الآخرين من حوله ، فالهدف من دراسة مفهوم الذات وما يتعلق به، وخاصة في الإرشاد المدرسي من أجل مساعدة الطالب لأن يصبح أكثر نضجاً وتحقيقاً لذاته ، وأن يتقدم بطريقة إيجابية بناءة (يوسف، 2006) . من خلال التركيز على العلاقة بين التحصيل الأكاديمي والتطور الشخصي وبسبب أهمية معرفة الذات والعلاقة الاجتماعية، ولكي تكون خبرات التعليم ذات معنى وقيمة يجب أن يتم ربط النشاطات التي يقوم بها الأفراد مع حياتهم الشخصية نتيجة لذلك يكتسب الفرد مهارات جديدة لم تكن موجودة من قبل(Preckel&Holling&Vock,2006).

2.1 مشكلة الدراسة:

يعد الإرشاد التربوي من أهم الخدمات التي تقدم لطلبة المدرسة الحديثة ، كونه يسعى لتحقيق جملة من الأهداف منها تقديم المساعدة المتخصصة للطلبة، وجعلهم قادرين على اتخاذ القرارات ومواجهة المستقبل بما فيه من تحديات ، والتعرض للخبرات العلمية والنظرية ولعل أهمها تحسين العملية التربوية وذلك من خلال العمل على تنمية دافعية الإنجاز لهؤلاء الطلبة ، وزيادة مستوى مفهوم الذات لديهم وبالتالي المساهمة في رفع مستوى التحصيل الدراسي لهم ، فقد جاءت دراسة (أبو عيطة وأحمد، 2005) التي تهدف إلى التعرف على حاجة المدرسة الابتدائية لخدمات الإرشاد التربوي ، التي أشارت نتائجها إلى أن هناك حاجة ماسة لخدمات الإرشاد لتقدم لطلبة المدرسة الابتدائية لمساعدتهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي وذلك من خلال تنمية مفهوم ذات موجب لديهم ، وكما أشارت نتائج دراسة (المهايرة، 2007) إلى أن للإرشاد التربوي أثراً في تنمية فعالية الذات الاجتماعية لدى الطلبة ، وأشارت **دراسة** (بني إسماعيل، 2003) إلى أثر الإرشاد في تنمية دافعية الإنجاز لدى الطلبة.

وتشير ملحوظات المرشدين التربويين العاملين في الميدان أن هناك مشكلات تتعلق بنقص التوكيدية لدى الطلبة وتدني مستوى دافعية التحصيل ؛ مما قد يؤثر سلباً في تحصيلهم الدراسي ، الأمر الذي يستوجب اهتمام الإرشاد التربوي بالعمل على مواجهة مثل هذه المشكلات ، كما تناولت الدراسات أثر الإرشاد التربوي في كل من التحصيل الدراسي ومفهوم الذات الاجتماعية ، ودافعية الإنجاز بشكل مستقل وبالتالي فإنه يمكن أن يكون للإرشاد التربوي دور في تنمية مفهوم ذات اجتماعي موجب لدى الطلبة وتحسين مستوى دافعية الإنجاز ؛ مما قد يشكل أثراً مقبولاً في مستوى التحصيل الدراسي لديهم ؛ لذلك جاءت هذه الدراسة للجمع بين هذين المتغيرين بشكل متصل، وإكمالاً لجهود الباحثين، وبسبب الحاجة الماسة لتطبيق مثل هذه البرامج على الطلبة الذين يعانون من ضعف في التحصيل، وخاصة هذه المرحلة العمرية الحرجة (المراهقة) ، مما استدعى الباحث للخوض في هذه الدراسة لما لدافعية الإنجاز وفاعلية الذات الاجتماعية من أثر مهم في تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

3.1 أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج إرشادي جمعي في تنمية دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الاجتماعية لدى الطلبة منخفضي التحصيل في الصف التاسع، وبالتحديد تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هل هناك اثر ذو دلالة إحصائية للبرنامج الإرشادي الجمعي في تنمية دافعية الانجاز لدى طلبة المجموعتين (التجريبية، الضابطة) على القياس البعدي؟.

2. هل هناك اثر ذو دلالة إحصائية للبرنامج الإرشادي الجمعي في زيادة فاعلية الذات الاجتماعية لدى طلبة المجموعتين (التجريبية، الضابطة) على القياس البعدي؟.

4.1 أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية العمل الإرشادي لمساعدة الطلبة في مواجهة المشكلات المتعلقة بمفهوم الذات الاجتماعية لديهم ، وتدني مستوى دافعية الإنجاز، وغيرها من المشكلات . كما تنبثق أهمية هذه الدراسة من أهمية البحث في دور الإرشاد التربوي في تحسين العملية التربوية، و يمكن أن توفر هذه الدراسة بعض البيانات التي ربما يستخدمها الساسة التربويون والمخططون في المجالات التربوية لتحسين نوعية الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ؛ لمساعدتهم في رفع مستوى تحصيلهم الدراسي.

5.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

البرنامج الإرشادي: هو أي نشاط تقوم به الجماعة في أثناء اجتماعاتها ، بحضور أخصائي الجماعة وبقيادة المرشد ، بحيث تنفذ نشاطات، وفق رغباتها وحاجاتها، حيث يقوم الأخصائي والمرشد معاً بتشخيص حاجات الفرد أو الأفراد

ورغباتهم ثم دراسة ذلك بالنسبة للجماعة ،وأهدافها والقيم المختلفة ، وأخلاقيات العلاقة الإنسانية (السفاسفة، 2003) . ويعرف إجرائياً لغايات هذه الدراسة أنه مجموعة من الجلسات المنظمة التي تتناسب مع أهداف المجموعة الإرشادية ، ورغباتها وتحقيقها.

دافعية الإنجاز: هو استعداد الفرد للسعي والكفاح والاجتهاد ، من أجل الوصول إلى مستوى من الامتياز أو التفوق لتحقيق هدف ما (Kalat, 1990). ويعرف إجرائياً على أنه الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة ، على مقياس دافعية الإنجاز المستخدم في هذه الدراسة.

مفهوم الذات الاجتماعية : هو مدركات الفرد وتصوراته التي يعتقد أن الآخرين يتصورونها عنه ، ويتطور هذا المفهوم من خلال التفاعل والاندماج مع الآخرين. (Forgas & Williams, 2002) . ويعرف إجرائيا على أنه الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة إلى مقياس مفهوم الذات الاجتماعية المعد لأغراض هذه الدراسة.

التحصيل الدراسي: عرفه الحنفي المشار إليه في (القيسي، 2004) بأنه بلوغ مستوى معين من الكفاءة في الدراسة سواء في المدرسة أم في الجامعة ، ويحدد ذلك اختبارات التحصيل المقننة ، أو تقديرات المدرسين، أو الاثنان معاً . ويعرف إجرائياً على أنه معدل الطالب في المواد الدراسية الأساسية (اللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، واللغة الإنجليزية) على الفصل الأول.

6.1 متغيرات الدراسة :

1- المتغير المستقل : البرنامج الإرشادي الجمعي .

2- المتغيرات التابعة : دافعية الإنجاز ، فاعلية الذات الاجتماعية.

7.1 حدود الدراسة:

1 – اقتصرت هذه الدراسة على الطلبة الذكور منخفضي التحصيل في الصف التاسع الأساسي في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي للعام (2008 / 2009) .

2 –تحددت الدراسة أيضا بالمقاييس المستهدفة في هذه الدراسة: وهي مقياس دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الاجتماعية.

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري:

يعد التحصيل من أكثر المفاهيم التربوية تركيباً أو تعقيداً، نظراً لاشتراك العديد من العوامل والتعليمات المدرسية في إنتاجه، كما أنه يمارس دوراً مهماً في صنع الحياة اليومية، للفرد، والأسرة، والمجتمع، لا يوازيه في ذلك أي مفهوم تربوي آخر، سوى الإنسان نفسه المنتج للتحصيل، والتحصيل كما يبدو يعد ظاهرة تسود الحياة اليومية في المجالات المختلفة، في الاقتصاد، والإدارة، والسياسة، والتربية، والعلوم، والإلكترونيات . . . وغيرها، وما الحياة سوى محطات أو مواقف متتابعة من التحصيل، والتحصيل كسلوك، أو نتاج محسوس، هو مؤشر نجاح أو، فشل الفرد في المهام التي يقوم بها، فالتاجر الناجح مرهون بمجموع المبيعات الاقتصادية والمبالغ التي تنتج لديه، والعامل في المصنع يقاس نجاحه، أو فشله بمدى قيامه بالمسؤوليات الملقاة على عاتقه، في الموقع الذي يخدم فيه، ولكن التحصيل الدراسي في التربية يشكل للمتعلمين أمراً بالغ الأهمية، بالمقارنة بالأمثلة السابقة أعلاه، وغيرها الكثير في الحياة العملية لعدة أسباب، أهمها:

1. لأن هناك فرصة غير متكررة لا تعود مرة أخرى للطالب، إلا على حساب عمره.
2. لأنه يؤدي إلى سجل دائم للطالب لا يذهب، أو ينسى مع الزمن، بل يحاسب عليه الفرد في أي مناسبة تستدعي ذلك في المستقبل.

3. لأنه يتحكم في نوع المستقبل الذي ينتظره الفرد في الحياة التعلمية الوظيفية.

4. لأنه يتحكم في نوعية المستقبل الذي سيكون عليه الفرد عملياً، ووظيفياً، فإذا كان التحصيل متفوقاً، كان المستقبل مزدهراً واعداً، أما إذا كان التحصيل منخفضاً ضعيفاً، فإن المستقبل يبدو على الأرجح متعمداً أو صعباً، وكما أن التحصيل مهماً للحياة وتقدم الفرد، فإنه أيضاً مهم للمجتمع، وخاصة في بيئتنا العربية عموماً أكثر بكثير مما للأمم الأخرى المتقدمة، والنامية على حد سواء. لأننا:

أولاً: بحاجة أكثر من غيرنا لتعويض ما فاتنا كأمة حضارية عريقة.

ثانياً: بحاجة أكثر كأمة ومجتمعات طموحة للحاق بالركب الحضاري المعاصر، ومن ثم لنتفوق بتفوق التحصيل، تماماً كما كان لأسلافنا العِظام، ومشاكلنا في التحصيل متنوعة وعامة، تعاني منها البيئات المدرسية كافة في مختلف الأقطار بدءاً من الولايات المتحدة، أو دول أمريكا اللاتينية في الغرب مروراً بالبلدان الأوربية، والعربية، والأفريقية في الوسط وانتهاءً بأقطار آسيا إلى اليابان في أقصى الشرق. ومع ذلك، فالذي يميز هذه المشاكل، هو خصوصيتها من حيث أنواعها ودرجات تفاقمها من بيئة لأخرى (حمدان، 2002) .

ولابد من الإشارة هنا إلى نموذج مهم يسمى نموذج ثلاثي الأبعاد للتحصيل الدراسي:

فقد اتجهت المؤسسات التعليمية إلى تنمية مهارات مختلفة للطالب تساهم في تحصيله الدراسي، من هذه المهارات: مهارة الاستذكار، والتنظيم الذاتي مثل:(مهارة التحكم في الوقت) وغيرها. . . والنموذج الحالي هو محاولة من توكمان(Tuk-man) وفقاً لهذا الاتجاه من أجل الخروج بنموذج فعال للأداء الدراسي يتكون من ثلاثة أبعاد:

1. الاتجاه، أو اعتقادات الأفراد الخاصة بقدراتهم ووعيهم بالعوامل المؤدية إلى نتائج بعينها.

2. الحافز المؤدي إلى نتيجة ما، اعتماداً على القيمة التي يعلقها الفرد على هذه النتيجة.
3. الاستراتيجية أو الأسلوب الذي يتبعه الفرد في الوصول إلى النتيجة المرغوب فيها.

ويرى "توكمان" أن هذه الأبعاد الثلاثة تشكل مكونات منظومة تكاملية للعمل الدراسي، ولا تستغني إحداهما عن الأخرى، بل معتمدة على بعضها بعضاً، فدون الاتجاه لا يوجد أي سبب أو محك لاعتقادات المتعلم عن إمكاناته في خوض المهمة، ودون الإستراتيجية لا توجد الوسيلة التي يتعامل بها المتعلم مع المهام الدراسية. وينوه "توكمان" على أن الأبعاد الثلاثة (الاتجاه، والحافز، والاستراتيجية) هي وظيفة لسمتين رئيستين هما: الإرادة والمهارة . وفيما بلي شرحاً موسعاً عن هذه الأبعاد:

1- الاتجاه: يعد فاعلية الذات المحور الأساس له، فمن خلالها يستطيع المتعلم أن يتبصر إمكاناته بما يتفق مع اعتقاداته عن نفسه وعن متطلبات المهمة. وكلما كان المتعلم ذا فاعلية واضحة، أو مرتفعة، ضاعف ذلك من نتائج التحصيل الدراسي، ولذلك وجب على المعلم أن يمد تلاميذه بمهارات الاستبصار بالذات، والتوجيه الذاتي والتصحيح الذاتي، وهذه المهارات تزيد من التوقعات الموجبة لفاعلية الذات عند التلميذ.
2- الحافز: اتجاه المتعلم -كما أشرنا- إليه وحده لا يكفي، بل لابد من مستوى مرتفع لدافعية التعلم، يأتي من مصادر متعددة للحافز، منها: إدراك التلميذ لقيمة النتائج التي يصل إليها، أو قيمة الخبرة المكتسبة في تعلمه للموضوع، وتأكد الطالب من وصوله إلى نتيجة مرغوب فيها، إضافة إلى رغبته في النجاح التي تعد مصدراً مهماً من مصادر الدافعية. وعلى المعلم أن يعي دور الدافعية بنوعيها: (الداخلي والخارجي) ، والمصادر التي يمكن أن يوفرها لإثارة دافعية طلابه، ومن المهام المنوطة بالمعلم في هذا الشأن: إبراز قيمة الخبرة التي يجب الوصول إليها من قبل المتعلم، والربط بين

الخبرة المكتسبة وفرص توظيفها، وتقديم اختبارات قصيرة على فترات متصلة، حتى تسهم في إكساب التلميذ معززات إيجابية مستمرة.

3- الاستراتيجية: إن المتعلم لابد له لكي يستكمل منظومة النجاح الدراسي، أن يتبنى استراتيجيات فعالة في العمل الدراسي، ومن هذه الاستراتيجيات مراقبة الذات Self monitoring وتقويم الذات، وتحديد الأهداف، وقد أثبتت التجارب أن التعلم المنظم (الموجه) ذاتياً Self-directed learning هو أفضل نماذج التعلم التي يمكن للمعلم من خلاله أن يدرب طلابه على مثل هذه الاستراتيجيات الفعالة (الفرماوي، 2004).

ضعف التحصيل الدراسي:

ويعد ضعف التحصيل مصطلحاً تربوياً يطلق على تدنٍ، أو ضعف، أو انخفاض مستوى إنجاز المتعلمين، مقدراً بالدرجات التي ينالها المتعلمون بشكل مخالف لقدراتهم، أو استعداداتهم، ومن ذلك حصولهم على درجات أقل مما هو متوقع في الأحوال العادية بالاختبارات التحريرية،أوالشفوية، أو في الأعمال الكتابية، أو النظرية، أو العملية. وعرف (الفتلاوي ،2005) ضعف التحصيل على أنه التدني في إنجاز الطلبة لما يستطيعونه في الواقع. . . مهما بلغ مستوى هذا الإنجاز – مرتفعاً بعض الشيء – أو متوسطاً، أو ضعيفاً في المواد الدراسية جميعها، أو في مادة دراسية واحدة، أو في مواضيع دراسية معينة، أوالقصور في موضوع دراسي واحد، أوموضوعين.

المؤثرات المؤدية إلى ضعف التحصيل:

وقد حدد (الفتلاوي ،2005) المؤثرات المؤدية إلى ضعف التحصيل وهي:

1- العوامل الدراسية ضعف المعلم في تدريسه وعدم كفايته، وضعف طرائق التدريس، وطبيعة شخصية المعلم، وعدم استخدام تقنيات التعليم والتعلم، وطبيعة الاختبارات والنشاطات المستخدمة.

2- العوامل المدرسية المسببة لضعف التحصيل، العلاقات غير المتكيفة داخل المدرسة، وعدم قدرة المدرسة في توفير الشروط المناسبة للتحصيل، وزيادة

عدد المتعلمين في الفصل الدراسي الواحد، وصعوبة المناهج كلها من العوامل التي قد تؤدي إلى تعرض المتعلم إلى النفور، أو الهروب من المدرسة، أو الضعف في التحصيل.

3- العوامل الأسرية، فيتأثر المتعلم بما تهيئه له الأسرة في أوضاع اجتماعية، وثقافية واقتصادية، وعاطفية، وهذا ما يؤثر في دافعية المتعلم للتعلم والتعليم، وفي رغبته للتحصيل، كما تؤثر مشكلات الأسرة من خلافات ونزاعات أو انفعال أو إهمال في تنشئة المتعلم؛ الأمر الذي يساهم في ظهور سلوكات غير مرغوبة أخرى.

4- عوامل تعود على المتعلم، فإن العلاقة بين العوامل الصحية، والحيوية، والمظاهر العقلية ومشكلات المتعلم الشخصية وضعف الدافعية وبين تحصيله أمر لا يشوبه شك.وكثيراً ما يفترض الآباء والمرشدون والمعلمون أن الأشخاص الذين أدائهم أقل من المتوقع، هم أشخاص يستطيعون الإنجاز، لكنهم ببساطة لا ينجزون.

ولقد حدد ماندل وماركس (Mandel & Marks ,1995) المشار إليه في (Bleuer& Walz & Eric, 2002) خمسة أنواع من الأشخاص الذين أداؤهم أقل من المتوقع:

أولاً: الأشخاص دون المستوى القلقين، وهم أولئك الذين يريدون أن يعملوا بشكل أفضل، لكنهم قلقون ومتوترون؛ لأن يعملوا بشكل أكثر فاعلية.

ثانياً: الباحثون عن الهوية، وهم أولئك المستغرقون في فهم من هم؛ مما يؤدي إلى أن يصبحوا منشغلين عن عملهم المدرسي.

ثالثاً: الذكي الكثير الحركة وهو ذلك المندفع، المصمم على الإشباع الفوري لذلك لا يرى هناك فائدة في أن يؤدي جيداً في المدرسة.

رابعاً: الأشخاص من دون المستوى البائسين، وهم أولئك الذين يفتقدون الطاقة اللازمة للعمل المدرسي بسبب الكآبة وتقديرهم الذاتي المنخفض.

خامساً: الأشخاص دون المستوى المتحدين، وهم أولئك الذين يؤدون أقل من المستوى نوعاً من التمرد والعصيان. فهذه الأمور تؤدي إلى صعوبة في التركيز على التحصيل عند الطلبة.

وتجدر الإشارة هنا، وفي نفس المرجع أعلاه إلى قضية، أو قانون لاطفل في الخلف عام 2001م، والذي وقع على قانونه الرئيس الأمريكي السابق جورج بوش، في كانون ثاني 2002 إذ بين بشكل واضح التزام وطني قوي بتحسين النجاح الأكاديمي لكل الأطفال، على الرغم من أن المصطلح المحدد (التحصيل المتدني) قد لا يكون استخدم في هذا الموضوع، إلا أن القانون استهدف الطلاب جميعهم الذين لم ينجحوا، وإن زيادة تركيز قسم التدريس في أمريكا على التحصيل، وتأسيس دار المقاضاة لما تم عمله يمثل أهمية ثانية والتي لها تضمينات مهمة في تقديم المساعدة لذوي التحصيل المتدني، في حين هناك وثائق وفيرة في الأدب التربوي والتي تتفحص العلاقة بين متغيرات التحصيل، فإن واجب أو مهمة دار القضاء لما تم عمله في جمع ونشر مخرجات الأبحاث العلمية يجب أن يساعد في تشجيع الباحثين أن ينقلوا تركيزهم من النظر إلى مسببات التحصيل المتدني، إلى النظر إلى حلول والتي تمكن الطلاب جميعهم من التحصيل .

وكل ذوي التحصيل المتدني في وقت، أو في آخر يتم إرجاعهم إلى المرشد المدرسي، إما عن طريق معلميهم، أو ذوي الطالب، مع توقع عالٍ في أن المرشد يستطيع بشكل جيد أن يعالج فقدان الدافعية للتحصيل، إلا أنه وبالرغم من أن المهمة تبدو مستحيلة، والتوقعات غير واقعية إلا أن المرشدين المدرسين المحترفين المؤهلين جيداً يستطيعون مساعدة أصحاب التحصيل المتدني وتحسين أدائهم. وفي السنوات الأخيرة، ازداد الطلب على المرشدين المدرسين، لمساعدة الطلاب والهيئات التدريسية في التعامل مع الأزمات، مثل: العنف، والاعتداء، والمخدرات، والانتحار، هذا الأمر دفع المرشدين بعيداً عن التركيز على قضايا أقل إلحاحاً، مثل: العمل مع ذوي التحصيل المتدني. حيث صرح المؤلفون والباحثون إلى التأكيد على الواجب الرئيس للمرشد المتمثل في دعم التحصيل

الأكاديمي للطلبة جميعهم ليكونوا متحفزين للعالم المستمر الذي يمتاز في التغير والتطور (Powers & Hatch 2002).

2.1.2 دافعية الإنجاز:

لقيت دراسة دافعية الإنجاز من علماء النفس اهتماماً أكبر مما حظيت به الدوافع الإنسانية الأخرى. وبالرغم من أن المصطلح يعزى إلى موراي " murray " سنة 1939م، ومن أن تحديد معناه يرجع إلى سيرز " sears " سنة 1942م، إلا أن الدراسات في هذا الميدان ارتبطت بأعمال ماكليلاند " McCkelland ".

إن تعريف دافعية الإنجاز اختلف من باحث إلى آخر، فأخذ كل باحث يعرفه من إطار عمله، ومن خلال إطار النظرية التي يتبناها، فدافعية الإنجاز عند ماكليلاند استعداد لدى الفرد يتميز بالثبات النسبي للسعي للنجاح، وهذا الاستعداد يظل كامناً في الفرد حتى يستثار بمثيرات في موقف الإنجاز. ويضيف ماكليلاند أن سلوك الإنجاز يعكس مشاعر يختص بعضها بالأمل في النجاح، ويتعلق بعضها الآخر بالخوف من الفشل (أبو رياش والصافي وعمور وشريف، 2006) .

ويؤكد اتكنسون (Atkinson) أن النزعة للحصول على النجاح أمر متعلم، ويختلف بين الأفراد، كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة، وهذا الدافع يتأثر في العوامل الرئيسة الثلاثة عند قيام الفرد بمهمة ما. وهذه العوامل مرتبطة بالدافع للوصول إلى النجاح، واحتمالات النجاح المرتبطة بصعوبة المهمة، والقيمة والباعث للنجاح (Petri&govern ,2004) .

وتعرف دافعية الإنجاز على أنها الكفاح والنضال من أجل النجاح والتميز التنافسي. وتتضمن كلاً من أجزاء الدافعية الجوهرية (تحقيق الأهداف وإنجازها لأغراضهم الخاصة) وكذلك المكون العرضي وغير الجوهري للدافعية (إنجاز الأهداف من أجل إعطاء انطباع مناسب عند الآخرين والحصول على مكافآت) وتكون هذه الدافعية مشتركة مع الأهداف المعتمدة على الثقافة، والأهداف المدركة، مثل: الكفاح من أجل الاندماج مع الآخرين (أي أن تكون مع الناس الآخرين) .

وللقدرة وللمعرفة النظرية والكفاح من أجل هذه الأهداف ليس ضرورياً للبقاء، على الرغم من أنها تبرز سعادة الشخص طويلة المدى لبعض الناس؛ لذلك هذه الأهداف تأخذ الأسبقية على الحاجات الأخرى كالجوع (Kalat ,1990) .

وعرفها الكناني بأنها " سعي الفرد لتركيز الجهد والانتباه والمثابرة عند القيام بالأعمال الصعبة، والتغلب على العقبات بكفاءة في أسرع وقت، وبأقل جهد وأفضل نتيجة، والرغبة المستمرة في النجاح لتحقيق مستوى طموح مرتفع، والنضال والمنافسة من أجل بلوغ معايير الامتياز.

ويمكن استخلاص الأمور الآتية من التعاريف التي تناولت دافعية الإنجاز:

1- أن الدافع للإنجاز دافع بشري معقد، أو مركب يتسم بالطموح والمتعة في المنافسة، والاستقلال، وتفضيل المخاطرة، والحرص على تحقيق الأشياء الصعبة، أو التحكم في الأفكار مع حسن تناولها وتنظيمها.
2- إن الدافع للإنجاز يتسم بالسعي الجاد نحو عمل الأشياء الصعبة بأقصى سرعة، وبقدر الإمكان.
3- إن الهدف للإنجاز يرتبط بأهداف متجددة تتعلق بنمو الحضارة التي يعيش الفرد فيها، والدافع للإنجاز يكمن وراء سلوك الإنسان ينشطه ويدفعه ويوجهه نحو النجاح ، ويحتل مكانه راقية وقيمة عالية في مجالات الإنتاج والإبداع .

وهناك سببان أساسيان لظهور دافع الإنجاز بقوة عند شخص معين دون الآخر وهما:

1- الاستقلال الشديد الذي تمتع به هذا الشخص في طفولته.

2- التدعيم بجانبيه: (المادي والعاطفي) والذي كان يلقاه هذا الشخص في طفولته من والديه سلوكه المستقل. ومن مصادر الدافعية للإنجاز: الأسرة التي ينتمي إليها الفرد المنجز، والمجتمع بمؤسساته المختلفة، وهي مصادر يقوم كل منها بدور مهم في تشكيل السلوك المتعلق بالإنجاز.

مكونات دافعية الإنجاز:

1- الحافز المعرفي: ويشير إلى محاولة الفرد إشباع حاجته لأن يعرف ويفهم، وحيث إن المعرفة الجديدة تساعد الأفراد في أداء مهامهم بكفاءة أكبر؛ فإن ذلك يعد مكافأة له.

2- توجيه الذات: تمثله رغبة الفرد في المزيد من السمعة والصيت والمكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المميز والملتزم بالوقت نفسه بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها بما يؤدي إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته.

3- دافع الانتماء: بمعناه الواسع الذي يتجلى في الرغبة في الحصول على تقبل الآخرين، ويتحقق إشباعه من هذا التقبل، بمعنى أن الفرد يستخدم نجاحه الأكاديمي بوصفه أداة للحصول على الاعتراف والتقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه – ويقوم الوالدان بدور فعال – بوصفهما مصدراً أولياً لتحقيق إشباع حاجات الانتماء هذه لدى أطفالهم، ثم يأتي بعد ذلك – في الغالب – دور المعلم باعتباره مصدراً آخر لإشباع الدافع للانتماء (أحمد، عبدالله، 2003) .

العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي:

في السنوات الأخيرة تم توجيه اهتمام كبير لدراسة دافعية الإنجاز، وأثره في التعلم في الفصل، وفي الأداء المرتبط بالمدرسة بشكل عام، وقد دلت عدة دراسات على وجود ارتباط بين دافعية الإنجاز وأداء الطلاب المتفوقين في المدارس الثانوية و انخفاض دافعية الانجاز والقدرة على حل المشكلات، وتبين فيها قوة ارتباط عالي.

وحاولت دراسات أخرى الربط بين المعدل التراكمي لدرجات طلبة الجامعة ودافعية الإنجاز والمشار إليها في (أبو علام ،2004)، ومن هذه الدراسات دراسة ماكليلاند (McClelland , 1976) ودراسة ويس وويرثينر وجروسبك (Weiss , Wertheiner , Groesbeck , 1960) حيث أمكن الحصول على معامل ارتباط متوسط في الدراسة الأولى والثانية. وفي دراسة قام بها نايت وساسنرات (Knight and sassenrath , 1966) استخدم فيها أسلوب التعليم المبرمج الذي يعد مناسباً تماماً لمثل هذه الدراسات، وقد أظهرت النتائج أن الطلاب ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة كانوا أفضل من الطلاب ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة، وقد لاحظ

العاملون مع حالات التأخر الدراسي في مدارس دولة الكويت أن الدافعية تلعب دوراً كبيراً في كثير من الحالات، وأن حالات متعددة من بين المتأخرين دراسياً كانوا ذوي استعداد دراسي مرتفع إلا أن تحصيلهم في الدراسة كان متدنياً، وكان انخفاض الدافع للدراسة دائماً يبرز وراء مثل هذه الحالات، لذلك تبرز العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي من خلال هذه الدراسات والنتائج التي توصلت لها وغيرها من الدراسات الأخرى .

ومن المحتمل أن يشكل التحصيل الدراسي شكلاً من أشكال الدافعية الاجتماعية للإنجاز، وما يعنيه ذلك من رغبة في النجاح أو الحصول على مؤهل ما، لمجرد أن المجتمع ينظر للشخص المؤهل علمياً نظرة احترام وتقدير، دون أن يعني ذلك رغبة ذاتية لدى الفرد في النجاح والتفوق، في مواجهة معاييره الذاتية للأداء، والمفترض أن هذا النمط من الأداء والدافعية له ارتباطات مختلفة عن نمط الدافعية الذاتية للإنجاز، وهو ما يفضي في النهاية للخلط والتباين الحاد في نتائج البحوث المتعلقة بهذه المشكلة (حسن، 1998) .

النظريات المعرفية التي تفسر دافعية الإنجاز:

أولاً: نظرية ماكليلاند: McClelland Theory

يرى ماكليلاند(McClelland) أن دافعية الإنجاز ترتبط بالنشاطات البشرية كافة، وتتباين من فرد إلى آخر تبعاً لمركز الضبط (Locus of Control)، إذ يؤكد أن الأفراد الذين لديهم دافعية عالية للإنجاز هم الذين يمتازون بمصدر ضبط داخلي(تعزيز داخلي)، إذ يمتازون بالسيطرة الذاتية والانجذاب الشديد نحو المهمة والمثابرة من أجل إنجازها بغض النظر عن المكافآت أو المعززات الخارجية، وعملية إعداد الأفراد والتنشئة الأسرية تلعب دوراً في ذلك، والأفراد الذين تمت تنشئتهم على الضبط الذاتي، والميل نحو المنافسة، والتفوق، غالباً ما يكون لديهم ميل داخلي كبير للإنجاز، والتحصيل بدافع التحصيل بحد ذاته، وليس بدافع تحقيق

المكافآت أو التعزيز، أما الأفراد الذين يتصفون ويمتازون بمصدر ضبط خارجي عادةً ما يكونون مندفعين نحو الإنجاز والتحصيل من أجل الحصول على المعززات والمكافآت، فهم أقل استقلالية وضبطاً وأكثر اعتمادية على المؤثرات الخارجية (الهنداوي، الزغول، 2002) .

يقوم تصور ماكليلاند (McClelland) للدافعية للإنجاز في ضوء تفسيره لحالة السعادة أو المتعة بالحاجة للإنجاز، ونظرية ماكليلاند ببساطة تشير إلى أنه في ظل ظروف ملائمة سوف يقوم الأفراد بعمل المهام والسلوكات التي دعمت من قبل. فإذا كان موقف المنافسة – مثلاً – هادياً لتدعيم الكفاح والإنجاز، فإن الفرد سوف يعمل بأقصى طاقاته ويتفانى في هذا الموقف. وقد أوضح كورمان (Korman) أن تصور ماكليلاند في الدافعية للإنجاز له أهمية كبيرة لسببين:

السبب الأول: أنه قدم لنا أساساً نظرياً يمكن من خلاله مناقشة نمو الدافعية للإنجاز وتفسيرها لدى بعض الأفراد، وانخفاضها لدى البعض الآخر. حيث تمثل مخرجات أو نتائج الإنجاز أهمية كبيرة من حيث تأثيرها الإيجابي أو السلبي على الأفراد، فإذا كان العائد إيجابياً ارتفعت الدافعية، أما إذا كان سلبياً انخفضت.

السبب الثاني: يتمثل في استخدام ماكليلاند لفروض تجريبية أساسية لفهم وتفسير ازدهار وهبوط النمو الاقتصادي في علاقته بالحاجة للإنجاز في بعض المجتمعات (خليفة، 2000) .

وصمم " ماكليلاند " برنامجاً يتضمن أربعة محاور أساسية تعد الأساس الذي بني عليه " ماكليلاند " برامج تنمية دافعية الإنجاز:

1- التعربف بدافعية الإنجاز

يصوغ " ماكليلاند " المدخل الخاص بالتفكير الإنجازي كالآتي: (بقدر ما يستطيع المشارك أن يستوعب بدقة ووضوح مفاهيم النظام الشبكي الإنجازي، بقدر ما ينمو، ويقوى الدافع لديه) .

2- دراسة الذات: وهي إتاحة الفرصة للفرد بأن يتبصر الحقائق الخاصة في حياته وعمله، وأهدافه وقيمه، ومدى تأثرها في دافعية الإنجاز من جوانبه الإيجابية، والسلبية.

3- تحديد الهدف: يدور هذا المحور حول ديناميات موقف التدريب؛ بمعنى المتغيرات الخاصة في بناء البرنامج التي تساعد في رفع فعاليته وكفاءته.

4- التدعيم والمساندة: يرى " ماكليلاند " أن التفاعل بين الأفراد له دور حاسم في بناء أي موقف يهدف إلى تعديل السلوك، فالتفاعل المتبادل بين المشاركين أنفسهم، وبينهم وبين المدرب يعد أمراً لا يمكن إغفال أثره في التدريب (الصافي وآخرون، 2006) . ومن الأساليب التي استخدمها " ماكليلاند " في تنمية دافعية الإنجاز ما يلي:

1- التنافس مع الذات.

2- تبصر الفرد بالحقائق الخاصة بحياته وأهدافه وقيمه.

3- خلق التوقعات الإيجابية.

4- استخدم اختبار تفهم الموضوع TATاستخداماً جماعياً.

5- وضع نظام خاص لتحليل القصص (باهي، شلبي، 1998) .

ثانياً: نظرية العزو: Attribution Theory

تقوم فكرة العزو على ثلاثة افتراضات (مسلمات) رئيسة وهي:

1- الإنسان يحاول بشكل جدي أن يحدد أسباب سلوكه وسلوك الآخرين. وينبع هذا الافتراض من حاجة ماسة لدى الإنسان حتى يتمكن فهم بيئته، ذلك أن تحديد سلوكه وسلوك الآخرين يساعده في كيفية التعامل الفعال والناجح مع بيئته ومع الآخرين.

2- تحديد أسباب معينة للسلوك ليس عملية عشوائية، بل إن هناك قوانين تفسر كيف نتوصل إلى استنتاجات بشأن هذه الأسباب، والعلاقة بين التوقع والعزو كما يرى بعض العلماء أنهما متقاربان، لكن التوقع هو اعتقاد (معرفي) بأن شيئاً ما سوف يتبع شيئاً آخر (مثلاً إذا وضعت قطعة نقدية في آلة القهوة فإنك سوف تحصل على فنجان قهوة) ، أما العزو فهو العكس تماماً أي أنه الاعتقاد بأن شيئاً ما قد حدث نتيجة لحدوث شيء آخر (مثلاً حصولي على فنجان القهوة سببه وضع قطعة النقود في الآلة) ، فإذا حدث

السبب فإننا نتوقع النتيجة، وإذا كنت انظر إلى النتيجة فإنني أعزوها إلى السبب.

3- الأسباب التي يعتقد أنها وراء سلوك معين سوف تؤثر في السلوك الانفعالي وغير الانفعالي اللاحق. (الريماوي، التل، العتوم، علاونة، البطش، الزغول، 2004) .

ويقول واينر (Weiner) إنه عند نجاح الفرد، أو إخفاقه في مهمة ما فإنه يعزز هذا النجاح أو الفشل إلى أحد أربعة أسباب هي: (القدرة، والجهد، وصعوبة المهمة، والحظ) . وهذه الأسباب لها ثلاث خصائص: قد تكون هذه الأسباب – داخلية كالقدرة – والجهد، أو خارجية كصعوبة المهمة والحظ، وإما أن تكون ثابتة كصعوبة المهمة أو غير ثابتة كالحظ، أو يمكن إدراكها على أنه يمكن السيطرة عليها أو أنه لا يمكن السيطرة عليها، والافتراض الرئيس هنا هو أن الأفراد يحاولون الحفاظ على صورة إيجابية للذات لذلك فهم يعملون بشكل جيد، فهم يعزون نجاحهم لقدراتهم الذاتية وجهودهم الشخصية أما عندما يفشلون أو يقصرون فيعتقدون أن فشلهم يعود إلى عوامل خارجة عن إرادتهم وسيطرتهم، لذلك فإن الطلبة الذين يقصرون في دراستهم، سيحاولون أن يجدوا مسوغات تمكنهم من الحفاظ على مكانتهم أمام أصدقائهم ومعلميهم (Jere , 2004) .

وقد تم تحديد أربعة مبادئ من خلال نتائج التجارب على مفاهيم نظرية العزو:

1- على المعلمين عدم توفير المساعدة غير الملحة في أثناء تأدية المهام البسيطة حتى لا يفهم التلاميذ من ذلك أن قدراتهم ضعيفة، مما يؤدي إلى تقليل جهودهم في تأدية المهمة.

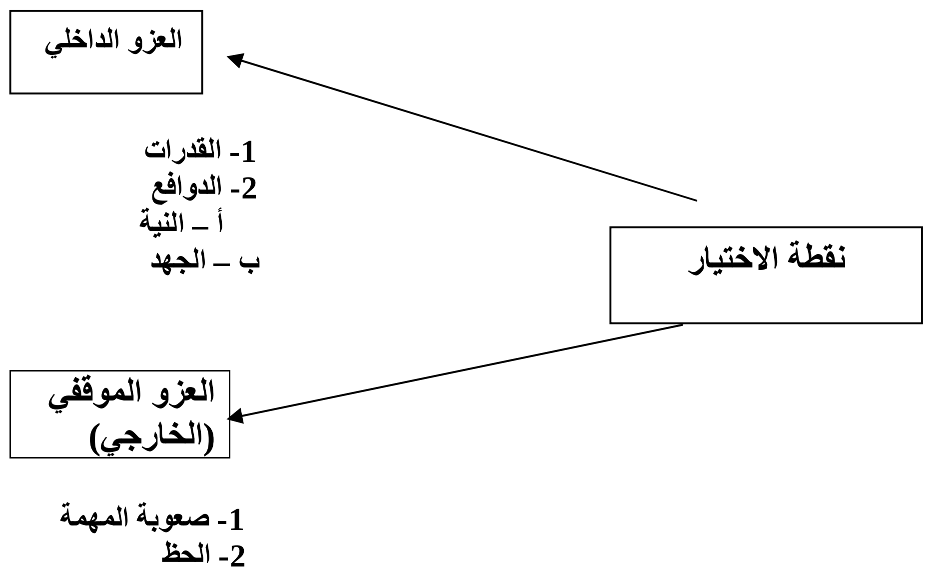
2- شعور التلميذ الأولي بفعاليته الذاتية وقدرته على الإنجاز بشكل جيد يمكن أن يحفزه للتعرف إلى طرائق تعزز أداءهم.

3- التلاميذ المشتركون في تعلم التنظيم الذاتي يثقون بقدرتهم على تأدية المهام الصفية، وثقتهم أن هذه المواضيع ممتعة وتستحق التعلم.

4- المفهوم الأكاديمي السابق للذات عند التلميذ يؤثر بشكل كبير في الإنجازات اللاحقة (أبو رياش و الصافي و عمور و شريف، 2006) .

وفي واقع الأمر لابد من الإشارة إلى أن هايدر (Heider) أول عالم تنسب إليه هذه النظرية من خلال ما أسماه علم النفس الساذج Naive Psychology مقترحاً أنه من الناحية المنطقية فإن الإنسان ينسب سلوكه إما إلى عوامل ذاتية موجودة فيه، أو إلى عوامل خارجية تقع خارجه. وتتضمن العوامل الداخلية حاجات الإنسان ورغباته وانفعالاته وقدراته ونواياه واستعداده للعمل. أما العوامل الموقفية الخارجية فتشمل صعوبة المهمة والحظ. وسنعرض نموذج العزو الذي اقترحه هايدر كما يلي:

شكل رقم (1)

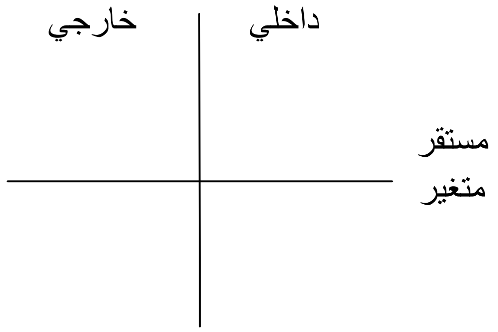


وبعد ذلك طرأت عدة تعديلات على نظرية هايدر واقترح علماء آخرون نظريات تحاول التغلب على نقاط ضعف هذه النظرية، فجاءت نظريات، مثل نظرية: التطابق Correspon dence Theory لجونز ودايفز jones &davis والنظرية الارتباطية Covariation لكيلي Kelley. ومن ثم نظرية واينر Weiner. وكان التغيير الجذري الذي أدخله واينر أنه اهتم بالعزو الذي نعتقد به حيال حالات النجاح أو الفشل السابقة بدلاً من التركيز القديم الذي كان يهتم بتوقعات النجاح أو الفشل المستقبلية. فقد اقترح واينر أن عزونا لأسباب النجاح والفشل السابقين لا يتعدى أربعة عوامل هي: القدرة، والجهد، وصعوبة المهمة، والحظ، وهي موزعة

على بعدين: بعد داخلي / خارجي، وبعد مستقر / متغير، كما يوضح الشكل التالي:

شكل رقم (2)

اقتراح واينر: عوامل النجاح والفشل:



وفي عام 1978م أضاف ابرامسون وسليجمان وتيسزدايل Abramson , Seligman & Teasdale بعداً ثالثاَ إلى البعدين اللذين اقترحهما واينر وهو بعد عام / محدد (Golobal / Specific) بحيث تكون الأسباب الداخلية المستقرة العامة مؤشراً على العزو الداخلي، وتكون الأسباب الخارجية المتغيرة المحددة مؤشراً على العزو الموقفي الخارجي (الريماوي وآخرون، 2004) .

ثالثاً: نظرية التوقع – القيمة: Expectancy – Value theory

إن نظرية التوقع – القيمة لإتكنسون (Atinkson) تعد من أشهر النظريات المعرفية التي ربطت مستوى دافعية الأفراد نحو الإنجاز بما يملكون من قيم وتوقعات، فالتوقعات ترجع إلىF معتقدات الفرد حول طبيعة وكيفية أدائه في النشاطات المختلفة، أما القيم فتعود إلى الأسباب التي تجعل الفرد يقوم بأداء النشاطات والمهمات المختلفة، وهذه الأسباب يعتمد تقديرها على الطبيعة الخاصة بالبناء المعرفي للفرد، لذلك فمستوى الدافعية ناتج عن القيمة التي يعطيها الفرد للهدف ومدى توقع الوصول إلى ذلك الهدف؛ أي أن الدافعية تساوي تفاعل متغيري القيمة والتوقع كما في المعادلة التالية:(الدافعية = القيمة × التوقع)(Stipek &Seal , 2001) .

ويرى أتكنسون(Atkinson) أن الدافع للإنجاز هو المحصلة النهائية لصراع الإقدام – إحجام بين الأمل في النجاح والخوف من الفشل، ويمثل أتكنسون هذه العلاقة بالمعادلة التالية:

دافع الإنجاز = دوافع النجاح – دوافع تجنب الفشل.

وعليه فإن الاهتمام بدوافع النجاح وتنميتها، والعمل على تقليص دوافع تجنب الفشل يؤدي إلى محصلة أكبر من الدافع للإنجاز، وقد لاحظ (Atkinson & Feather , 1966) المشار إليه في (القضاة، الترتوري، 2006) أن الإنجاز الفعلي يمكن أن يستثير العديد من البواعث بالإضافة إلى دافعية الإنجاز، مثل: المكافآت المادية، والمعززات الاجتماعية كالمركز الأدبي والاجتماعي المرتبطة بالهدف المراد إنجازه، وقد أطلق عليها " أتكنسون " البواعث الخارجية Extrinsic matives وقد تم إضافتها إلى المعادلة السابقة وبذلك أصبحت المعادلة. دافعية الإنجاز = (دوافع النجاح × احتمالات النجاح × قيمة بواعث النجاح – (دوافع تجنب الفشل × احتمال الفشل × قيمة بواعث الفشل) + البواعث الخارجية.

العوامل المسببة لدافعية الإنجاز عند إتكنسون:

يرى أتكنسون (Atkinson) أن النزعة أو الميل للحصول على النجاح أمر متعلم، وهو يختلف بين الأفراد، كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة، وهذا الدافع يتأثر بعوامل رئيسة ثلاث عند قيام الفرد بمهمة ما، وهذه العوامل هي:

أولاً: الدافع للوصول إلى النجاح:

الأفراد يختلفون في درجة هذا الدافع، كما أنهم يختلفون في درجة دافعهم لتجنب الفشل، فمن الممكن أن يواجه فردان المهمة نفسها ، يقبل أحدهما على أدائها بحماس تمهيداً للنجاح فيها، ويقبل الثاني يحاول من خلالها تجنب الفشل المتوقع، إن النزعة لتجنب الفشل عند الفرد أقوى من النزعة لتحصيل النجاح، وهذه النزعة القوية لتجنب الفشل تبدو متعلمة نتيجة مرور الفرد بخبرات فشل

متكررة، وتحديده لأهداف لا يمكن أن يحققها. أما عندما تكون احتمالات النجاح أو الفشل ممكنة فإن الدوافع للقيام بهذا النوع من المهمات يعتمد على الخبرات السابقة عند الفرد، ولا يرتبط بشروط النجاح الصعبة المرتبطة بتلك المهمة.

ثانياً: احتمالات النجاح:

إن المهمات الصعبة لا يمكن أن تعطي الفرد فرصة للمرور في خبرة نجاح مهما كانت درجة الدافع الموجودة عنده، أما المهمات الصعبة جداً فإن الأفراد لا يرون أن عندهم القدرة على أدائها، أما في حالة المهمات الصعبة المتوسطة فإن الفروق الواضحة في درجة دافع تحصيل النجاح، تؤثر في الأداء على المهمة بشكل واضح ومتفاوت بتفاوت الدافع.

ثالثاً: القيمة الباعثة للنجاح:

النجاح يعد – في حد ذاته – حافزاً، وفي الوقت نفسه فإن النجاح في المهمات الأكثر صعوبة يشكل حافزاً ذا تأثير أقوى من النجاح في المهمات الأقل صعوبة. ففي الإجابة عن فقرات اختبار ما، فإن الفرد الذي يجيب عن (45) فقرة من الاختبار، يحقق نجاحاً يعمل كحافز أقوى من حافز النجاح لفرد يجيب عن (35) فقرة فقط (القضاة، الترتوري، 2006) .

رابعاً: نظرية التنافر المعرفي:

تؤكد نظرية التنافر المعرفي التي طورها فستينغر (Festinger , 1957) أن دافعية الأفراد نحو تحقيق التوازن والانسجام المعرفي تنشأ نتيجة لعدم الانسجام أو التوازن المعرفي، وإن مثل هذه الحالة تحدث عندما يلزم الفرد نفسه بعمل ما يتناقض مع معتقداته واتجاهاته وعاداته السلوكية، فيؤدي ذلك إلى حدوث حالة من التنافر المعرفي لديه، وعليه يسعى الفرد جاهداً للتخلص من هذا التنافر كأن يقنع نفسه بأن ما سيقوم به من أعمال وأفعال هي بحد ذاتها مفيدة وتحقق أهدافه. لذا فإن الفرد يلجأ جاهداً إلى إيجاد المسوغات التي تؤكد أن هذه الأعمال لا تتناقض مع معتقداته واتجاهاته (الهنداوي، الزغول، 2002).

وهذه النظرية تفترض أن لكل منا عناصر معرفية تتضمن المعرفة بذواتنا (ما نحبه وما نكرهه وأهدافنا وأشكال سلوكنا) ، كما أن لدى كل منا معرفة

بالطريقة التي يسير بها العالم من حولنا. فإذا فاتنا عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر، بحيث يقضي وجود أحدهما منطقياً بغياب الآخر، كأن نعتقد مثلاً في ضرر التدخين في الوقت الذي ندخن فيه بشراهة، حدث التوتر الذي علينا التخلص منه، وهناك أكثر من طريقة يمكن لنا بها خفض التوتر الناتج عن التنافر المعرفي، والعودة إلى حالة الاتساق، فإما أن نغير أحد الاعتقادين السابقين، كأن نقلع عن التدخين أو لا نرى به ضرراً، أو نلجأ إلى طريقة ثالثة نضمن خلالها مع هذين الاعتقادين اعتقاداً ثالثاً، أو عنصراً معرفياً ثالثاً مؤداه أن هناك العديد من الأشخاص الذين يدخنون بشراهة، ولم يحدث لهم ضرر (أبو شعيرة، غباري، 2009) .

وقد وصف فستينغر ثلاثة مواقف عامة تنشط التنافر المعرفي وتستثير السلوك:

1- التنافر المعرفي يحدث عندما لا تتسق الجوانب المعرفية للشخص مع المعايير الاجتماعية مثال ذلك: إذا كان شخص يعد نفسه أميناً لكن ليس لديه وقت للدراسة استعداداً للامتحان؛ لذا لجأ إلى نقل الإجابات من أحد الأصدقاء في أثناء الامتحان، هذا الشخص كان يعتقد أنه أمين، ولكنه قام بالغش، هنا يتصارع سلوك الغش مع معيار اجتماعي وهو الأمانة، وربما يشعر بالتوتر حتى يحل التنافر، وربما يغير اتجاهاته نحو الغش كأن يحدث نفسه: (يكون الغش مقبولاً تحت ظروف معينة) ، وقد يحل التنافر بأن يحدث نفسه بأنه لن يغش مرة ثانية أبداً، ويعزي خطأه لإصابته بمرض ما، أو ربما يقرر أن الغش مفيد وأنه سوف يغش في المستقبل وهكذا يكون لديه عدد كبير من البدائل، وخلاصة ذلك: أنه يشعر بدافع ما لإزالة هذا التناقض.

2- يحدث التنافر المعرفي عندما يتوقع الأفراد حدوث شيء أو حدث ما ويقع بدلاً منه حدث آخر فمثلاً: لو أن شخصاً وعد صديقاً له بلقائه في ساعة محددة ولم يأتِ، وإذا تكرر هذا مرة أخرى يكون الفرد معرضاً لمشاعر

التوتر، وعدم الارتياح فيتكون لديه دافع لاختزال هذا التوتر، حيث يسعى نحو تفسير ما لهذا الحدث، أو يلتمس عذراً مقبولاً لسلوكه.

3- يحدث التنافر المعرفي عندما يقوم الأفراد بسلوك يختلف مع اتجاهاتهم العامة، فلو أن شخصاً ما يكره مادة التاريخ، ولكنه وجد نفسه مستمتعاً بالاستماع إلى تاريخ أحد المعارك، فأنه يشعر بعدم الارتياح ويندفع إلى فض التعارض بين اتجاهه السابق وسلوكه الجديد (الطراونة، 2005) .

وتجدر الإشارة هنا إلى موضوع مهم، ويعد حلقة الوصل في هذه الدراسة ألا وهو فاعلية الذات المرتبطة بالدافعية للإنجاز والذات الاجتماعية، فالقدرة على الإحساس بفاعلية الذات يكون بمنزلة الإقناع للفرد بأن بإمكانه تنفيذ السلوك المطلوب لتحقيق نتاج معين بنجاح، فالفاعلية تشتمل على الشعور بالإتقان، فمثلاً الطالب الذي لديه إحساس بالفاعلية يعتقد أن بإمكانه أن يحصل على علامة عالية في اختبار الاستعداد المدرسي (Scholastic Aptitude Test) حتى يقبل في المدرسة التي يفضلها.

3.1.2 مفهوم الذات:

إن مفهوم الذات أمر فطري، ويمكن أن يطور، أو يشكل من قبل الفرد من خلال التفاعل مع البيئة والتعامل مع ذلك التفاعل. وهذا الجانب الديناميكي لمفهوم الذات يعد مهماً؛ لأنه يشير إلى إمكانية تعديله أو تغييره. وتشير الأبحاث إلى أنه يمكن تغيير مفهوم الذات. وتغيير الذات ليس شيئاً يستطيع الناس القيام به، بل إنه أكثر من ذلك معتمداً على عملية انعكاس الذات. ومن خلال هذا الانعكاس للذات فإن الأشخاص عادةً ما يذهبون لإظهار أنفسهم بطريقة جديدة، وأكثر قوة وعن طريق ذلك يستطيع الأفراد تطوير ذواتهم، أما عن معنى مفهوم الذات فهو النظام المعقد الديناميكي والمنظم الذي يتكون من المعتقدات والاتجاهات والآراء المكتسبة التي يحملها كل شخص عن حقيقة وجوده الذاتي (Huitt , 2004) .

سمات مفهوم الذات:

أشار شافلسون وبولص (Shavelson &Bolus , 1982) كما ورد في(سعيد ، 2008) إلى السمات الآتية لمفهوم الذات:

أولاً: مفهوم الذات منظم: ويقصد به إدراك الفرد لذاته من خلال الخبرات المتنوعة التي تزوده بالمعلومات، ويقوم الفرد بإعادتها وتنظيمها حيث يصوغها، ويصنفها وفقاً لثقافته الخاصة.

ثانياً: مفهوم الذات متعدد الجوانب: هو تصنيف الخبرات التي يمر بها الفرد إلى فئات، وقد تكون هذه التصنيفات في مجالات،مثل: المدرسة، والتقبل الاجتماعي، والجاذبية الجسمية، والقدرة العقلية والجسمية. . . إلخ.

ثالثاً: مفهوم الذات هرمي: تشكل الذات هرماً قاعدته الخبرات التي يمر بها الفرد في مواقف خاصة وقمته مفهوم الذات العام، وهناك من يقسم قمة الهرم إلى قسمين: (مفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الذات غير الأكاديمي) ، وكل منهما ينقسم إلى أجزاء، فمفهوم الذات الأكاديمية ينقسم إلى مفهوم الذات التحصيلية ومفهوم ذات القدرة في فروع العلم المختلفة (العلوم الطبيعية والدراسات الاجتماعية واللغات والرياضيات) ومفهوم الذات الصفي، أما مفهوم الذات غير الأكاديمي فينقسم إلى الذات الجسمية والاجتماعية والنفسية.

رابعاً: مفهوم الذات ثابت: ويقصد به الثبات النسبي وبخاصة في قمة الهرم، ويقل ثباته كلما نزلنا من قمة الهرم إلى قاعدته، فأنماط مفهوم الذات تتعدد، وذلك بسبب تنوع المواقف، فمثلاً مفهوم الذات الأكاديمي أكثر ثباتاً من مفهوم تقبل الغير، وهنا نشير إلى أن هذا يتعلق بالمرحلة العمرية الواحدة؛ لأن المفاهيم قد تتغير من مرحلة عمرية إلى أخرى .

بدايات مفهوم الذات:

قال ميد (Mead) بأن الشخص يستطيع أن يدرك نفسه من خلال تصور ما يفكر فيه الناس حولنا، ومن ثم تجميع هذه الإدراكات في مفهوم الذات الخاص بنا، ولكن لسوء الحظ فإن مفهوم الذات في بعض الأحيان قد لا يتطابق مع ما يفكر فيه الأشخاص حولنا كما يقول فيلسون (Felson) . (Brehm , Kassin, 1990) .

وعد وليم جيمس(Willam James , 1910) المشار إليه في (الشيخ، 2006) أن الذات هي المجموع الكلي لكل ما يمكن أن يرى الفرد أنه له. وقد تحدث عن ثلاثة أنواع من الذات:

1- الذات المادية: وتشمل بالإضافة إلى جسم الفرد أسرته وممتلكاته.

2- الذات الاجتماعية: وتشمل آراء الآخرين في الفرد.

3- الذات الروحية: وتشمل انفعالات الفرد ورغباته.

أما ليكي (Lecky , 1945) المشار إليه أيضاً في نفس المرجع (الشيخ،2006) فقد تناول مفهوم الذات من حيث أهميته في تنظيم الشخصية، فهو يعد أن الشخصية تنظيماً للقيم التي يطرد بعضها مع بعض وهذا التنظيم يتضمن عملية استيعاب مستمرة للأفكار الجديدة، ونبذ للأفكار القديمة وتعديلها. ويلعب مفهوم الذات بصفته نواة للشخصية دوراً أساسياً في تقرير المفاهيم القابلة للاستيعاب في التنظيم الكلي للشخصية، ويرى روجرز(Rogers) أيضاً إنه مادام البناء الكلي للذات منتظماً تنظيماً محكماً ولا تناقض فيه، ويجعلها قادرة على إدراكه حتى لو إدراكاً قليلاً، عندئذٍ يمكن أن يوجد شعور إيجابي للذات وكذلك يمكن أن تلاحظها تشعر بأنها جديرة بالتقدير والاستحسان، ويكون التوتر الموجود في الشعور قليلاً، كما أن السلوك يكون ثابت المفاهيم والاقتراحات المنظمة، ويدل الثبات بين السلوك والأفكار الذاتية على وجود القاعدة المزدوجة وهي الذات كشيء مدرج بالحواس، وكذلك سلسلة من العمليات المتعاقبة، والذات هي المفهوم الذي يشكل نواة الشخصية في نظرية " روجرز" ولها خصائص عديدة منها:

1. أنها تنمو من تفاعل الكائن مع البيئة.

2. قد تمتص قيم الآخرين وتدركها بطريقة مشوهة.

3. نزوعها إلى الاتساق.

4. أن الكائن يسلك بأساليب تتسق معها.

5. على النقيض فإن الخبرات لا تتسق معها، بل تدرك بوصفها تهديدات.

6. أنها قد تتغير نتيجة للنضج والتعلم.

النماذج البنائية لمفهوم الذات:

لقد وصف كل من مارش وهاتي(Marsh&Hattie) مجموعة متنوعة من النماذج النظرية المحتملة لمفهوم الذات، وقد قاموا بملاحظة الارتباط مابين القضايا، مثل: وجود أهمية لعامل القدرة العامة، أو علاقة هذا العامل بمفهوم الذات، والنظريات متعددة الأبعاد الخاصة بالذكاء والنماذج الهرمية.

1- النموذج أحادي البعد:

يقترح هذا النموذج أحادي البعد أنه يوجد هناك فقط عامل واحد عام لمفهوم الذات، أو هناك عامل يتحكم في عوامل محددة، ويشير بعض الباحثين إلى أن الأبعاد المتعددة لمفهوم الذات يصعب التحكم بها من خلال عامل عام، وذلك لصعوبة تفريق العوامل المستقلة، أو المعزولة بشكل ملائم، وهذه النتيجة تعكس المشاكل في المقاييس، والتحليل الإحصائي فضلاً عن دعم توحيد البعد لمفهوم الذات، وبالتالي فإن هناك صعوبة في استيعاب مفهوم الذات إذا ما تم تجاهل النموذج متعدد الأبعاد، الخاص بهذا المفهوم، والاعتماد فقط على النموذج أحادي البعد، وذلك للدعم المتواضع الذي يوفره هذا النموذج للاعتبارات المتعددة الأبعاد، أو حتى عدم وجود هذا الدعم أصلاً.

2 – النماذج ذات العوامل المترابطة أو المستقلة:

إن هذه النماذج تعرض مفهوم الذات على أنه مفهوم متعدد الأبعاد في بنائه، ولكنها تختلف في درجة ارتباط هذه الأبعاد، والنموذج الأقوى من العوامل المستقلة يحتاج إلى تكون هذه العوامل جميعها غير مرتبطة ببعضها، ولكن في الوقت نفسه فإن عدم ارتباط هذه العوامل بشكل نهائي، قد يكون مسؤولاً عن ضعف هذا النموذج، وعلى العموم فقد أشار الباحثون إلى أن النموذج ذا العوامل المرتبطة يتلقى الدعم الأكبر، وبشكل أكثر من النموذج ذي العوامل المستقلة.

3 – النماذج التصنيفية ومتعددة الجوانب:

لقد استلهم سوارس (Soares) نموذجه التصنيفي من نموذج جلفورد (Guilford) العقلي الذي ينفرد بأنه يعد مكونات النموذج العقلي، تعكس تداخل أو تقاطع جانبين أو أكثر وكل منهما يتكون على الأقل من مستويين، وهناك عدد من مقاييس مفهوم الذات التي توضح النموذج التصنيفي، ومن هذه النماذج نموذج فيت

(Fitt) البنائي الذي يستند الى تدريج لمفهوم الذات، والذي يتكون من خمسة جوانب خارجية(مادية) أخلاقية، أسرية، اجتماعية، الذي يشبه مجالات مفهوم الذات المفترضة في العديد من الأدوات ذات التسلسل الفرعي، وأيضاً هناك مقياس براكين (Bracken) لمفهوم الذات متعدد الأبعاد ويوجد أيضاً مقياس فوكس (Fox) للإدراك المادي للذات، الذي استخدم نماذج متعددة الجوانب، وأخرى تصنيفية مع العلم أن هذه المقاييس جميعها خضعت للتقييم (Fox,1997)

أهم النظريات التي فسرت مفهوم الذات الاجتماعية:

نظرية كارل روجرز:

إن هذه النظرية قامت على الانتقادات التي وجهت إلى نظرية المثير، والاستجابة التي ترى أن كل ما لدى الفرد هو مجموعة من العادات النوعية، التي هي عبارة عن روابط خاصة بين مثيرات معينة من ناحية، واستجابات متعلقة بها من ناحية أخرى.

ومن أهم مفاهيم كارل روجرز في الذات:

1- مفهوم الكائن العضوي وهو الفرد ككل، الذي يتميز في رأي هذه النظرية بأنه يستجيب ككل منظم للمجال الظاهري لإشباع حاجاته المختلفة، كما أن تحقيق الذات، وصيانتها، وترميمها هي الدافع لهذا الكائن العضوي الأساسي.

2- مفهوم المجال الظاهري الذي هو الخبرة في كليتها، ويتميز بكونه شعورياً، أو لا شعورياً حسب إمكانية تمثيل الخبرة تمثيلاً رمزياً، وتعبير الفرد عنها أو عدم إمكانية ذلك.

3- الذات – هو مفهوم هذه النظرية الأساسية ونواتها – فهي المحول الرئيس للخبرة التي تحدد شخصية الفرد في هذه النظرية، ففكرتها عن ذاتنا هي التي تحدد نوع شخصيتنا وكيفية إدراكنا لها (فرج، 2007) .

يرى روجرز أن الناس يعيشون في عالمهم الذاتي، الذي يمكن معرفته بمعنى كامل من خلال ذواتهم، فطريقة رؤية الناس للأشياء هي الوقع الوحيد لهم، ويؤكد على التفسير الذاتي الفردي للخبرة، وميز روجرز بين الخبرة والوعي،

فالخبرة هي كل ما يدور داخل بنية الكائن الحي في أي لحظة، وهي متوافرة بالإمكان بالوعي، وحين يعبر عن هذه الخبرات الممكنة بالرمز تدخل الوعي وتصبح جزءاً من مجال الشخص، والرموز التي تستخدم كأداة لإدخال الخبرات إلى الوعي هي الكلمات عادة، ولكنها لاتكون بالضرورة كلمات، ذلك أن الرموز يمكن أن تكون صوراً بصرية وصوراً سمعية (جابر، 2008) .

إن نظرية (روجرز) في الشخصية تعتمد على فرضين رئيسين: الأول، أن السلوك الإنساني موجه ومدفوع بنزعة الفرد المميزة والفريدة لتحقيق الذات، والثاني، أن الناس كلهم بحاجة إلى الاعتبار والتقدير الإيجابيين ويمكن مناقشة هذه المفاهيم التوحيدية الجديدة على أنها النمو السوي للشخصية:

1- النزعة التحقيقية: The actvalizing tendency

"وهي النزعة الموروثة للعضوية من أجل نمو القدرات كلها بطرق تخدم المحافظة وتدعم بقاء العضوية "، وتعمل هذه النزعة الكامنة للمحافظة على الفرد، وذلك بإشباع الحاجات الأساسية والضرورية، وتوجه النضج الجسدي والنمو، وترشد الفرد باتجاه الصحة والسلوك الإيجابي، وتعد هذه النزعة نزعة انتقائية توجيهية بنائية إنشائية.

2- الذات: The self

تنمو الذات عندما يبدأ الطفل في التمييز بين ما هو جزء منه و ما هو خارجي. ويستخدم روجرز مصطلح الذات ومفهوم الذات بالمعنى نفسه. إنها ما نسميه أو نصفه ب" أنا " "I " أو " نحن " قابل أنت وأنتم " You ". والذات عند روجرز، تبقى متماسكة بشكل كلي. يعني أن ما ندركه عن ذواتنا يبقى منسجماً ومتسقاً. فقد تفكر امرأة ما بنفسها على أنها منظمة وغير منظمة أو متسقة في الوقت نفسه، ولكن هذا يحدث فقط عندما تكون كلتا الصفتين حقيقية، ومتوافقة مع الذات مثلاً، إنها قد ترى ذاتها على أنها نظامية فيما يتعلق بأفكارها وتخطيطها، ولكنها مهملة وغير نظامية خلال عملية التطبيق بالفعل. إن للذات مظهرين: الأول، الذات الواقعية: كيف نرى أنفسنا واقعياً. والثاني، الذات المثالية: كيف نرغب ونود أن نرى أنفسنا.

3- تقويم الذات وقياسها:

إن معرفة ذات الشخص الآخر دائماً غير كاملة، بالرغم أنه من الممكن الحصول على بعض الفهم حول كيفية نظر الآخرين لأنفسهم، وإحدى الطرق هو استخبار (Qsart) إذ يمكن الناس من تكوين أحكام ممكنة المقارنة حول أنفسهم (مثلاً، إني كسول أو بليد أو أني لا أرغب في أن أكون مع الآخرين) .

4- الحاجة للاعتبار الإيجابي:

إن الناس كلهم يملكون حاجة إيجابية للاعتبار، والتقدير الذاتي وهذه هي الحاجة الأساسية للتقبل، والاحترام، والتعاطف، ومشاعر الكفاءة والقابلية تأتي من الناس الآخرين، واعتبار الذات الإيجابي ينمو من خلال الاتجاهات الإيجابية الآتية من الآخرين، والاعتبار الإيجابي قد يأتي مباشرة من الذات كما يأتي من الآخرين، وقد تكون الحاجة لاعتبار الذات كامنة، أو متعلمة ومكتسبة، وإحدى الصفات المميزة والمهمة للاعتبار الإيجابي هي طبيعتها التبادلية reciprocal nature، وعندما يعرف الشخص أنه قد عمل على تحقيق، أو إشباع حاجة الشخص الآخر للاعتبار الإيجابي، فإن الحاجة الخاصة للشخص ذاته تكون قد تحققت وتم إشباعها.

5- ظروف أو شروط الاستحقاق: Conditions of worth

هي القيم التي يعطيها الناس لذواتهم، وللآخرين لبعض الأشكال السلوكية، وتنمو هذه الظروف عندما يكون الاعتبار، والتقدير الإيجابي من شخص مهم وعندما يشعر الفرد ببعض الاعتبارات على أنه قد فاز وأن الآخرين لم يفوزوا بذلك، هذه المشاعر تعد جزءاً ضرورياً للحياة، فشروط الاستحقاق، والتقدير تؤثر في شخصية الفرد، وتعد إطاراً مرجعياً كما أنها تحل محل عملية التقويم الكيانيه، وبالتالي تمنع الشخص من التصرف بحرية، وبالدرجة القصوى من الفعالية والتأثير، وعندما تصبح شروط الاستحقاق هذه مؤثرة وفعالة بدرجة أكبر من عملية التقويم الكيانية في توجيه السلوك وتحريكه، فإن الطبيعة تصبح متأثرة بما يقال فقط (عبدالله، 2000).

أبعاد مفهوم الذات:

إن مفهوم الذات يعتمد على الصورة الداخلية التي لدينا عن أنفسنا، وعن الطرق المستخدمة لترقى لمستوى هذه الصورة، ونعني أولاً بالصورة الواقعية للذات، أنها الصورة التي تعكس الحالة والصفات، والقدرات، والإمكانات، ومصادر القوة والضعف بشكل صحيح في ذاتنا الجسمية والعقلية. إذ تعكس صورة مظهرنا وبيئتنا وتركيبتنا النفسية من ناحية، وصورة ذاتنا وضمائرنا ومشاعرنا وأفكارنا من اللاواعية ورغباتنا واندفاعاتنا وأدائنا العقلي من ناحية أخرى، فالأبعاد المهمة لمفهوم الذات هي الذات الجسمية أو صورة الجسد، والذات المعرفية، والذات الاجتماعية، والذات المثالية.

1- الذات الجسدية: تؤدي صورة الجسد التي تتضمن الذات الجسمية، والذات الجنسية دوراً رئيساً في النمو السيكولوجي النفسي وقدم شيلدر (schilder) نظرية عن صورة الجسد هي تصوير مكثف لاختبارات الأفراد لأجسادهم في الحاضر والماضي، وفي أعمال الخيال، وهي تحوي صورة الجسد من الجانب الواعي واللاواعي من الذات.

وقد عرف شانفلف (schanfelf) مجموعة المكونات السيكولوجية التي تحدد صورة الجسد على مستوى الوعي، ومستوى اللاوعي بأنها:

أ- الإحساس الحقيقي بالجسد فيما يخص مظهره الخارجي، وقدرته على القيام بوظيفته.

ب- العوامل السيكولوجية الذاتية المدمجة بالذات الناشئة من تجارب الفرد الشخصية والعاطفية، فضلاً عن التحريفات في مفهوم الجسد المعروفة بالتقبلات الجسمية.

1- الذات الاجتماعية: تتكون الذات الاجتماعية من ذوات أخرى هي: الذات المعرفية، والذات الثقافية، والذات الدينية فالمجتمع الذي يعيش فيه الأطفال يؤثر في مشاعرهم بذواتهم؛ لأن تلك المجموعة: الأسرة، والمدرسة،

والمسجد، والمجتمع كاملاً. أفرادها يتمتعون بمكانة ولديها توقعات في اندماج الأطفال ومواصلتهم الكفاح للعيش من أجل تحقيقها، فهذه التوقعات تمنح للأطفال الذين يشكلون الرابطة بين البيئة الاجتماعية، والشخصية الفردية، ولاحقاً المعلمون والأصحاب فالإحساس في الذات الاجتماعية محدد بالتوقعات التي تطرحها، أو تتبناها مجموعة من المجموعات التي ينتمي إليها الناس ويندمجون بها، فالذات الاجتماعية هي مدركات الفرد وتصوراته التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورونها عنه، والتي يتمثلها الفرد خلال التفاعل مع الآخرين. فتأثير مفهوم الذات الاجتماعية في سلوك الفرد يعتمد بدرجة كبيرة على أهمية آراء الآخرين له، وتكوين مفهوم إيجابي أو سلبي يعتمد على الكيفية التي تتم بها معاملة الجماعة لهذا الفرد (سليمان، 2000) .

2- مفهوم الذات المثالي: يسمى ذات الطموح، وهو يمثل الحالة يتمنى الفرد أن يكون عليها، سواءً ما يتعلق منها بالجانب الجسمي أم النفسي أم كليهما معاً، ومنه ما كان ممكن تحقيقه، ومنه ما كان غير ذلك، بالاعتماد على مدى السيطرة لمفهوم الذات المدرك لدى الفرد.

ومفهوم الذات المثالي سواءً أكان واقعياً أم غير واقعي، فإنه يتحدد بمدى سيطرة كل من مفهوم الذات المؤقت أو المدرك. فإذا كان مفهوم الذات المدرك هو المسيطر، فإن مفهوم الذات المثالي غالباً ما يكون أكثر واقعية في هذه الحالة، لكونه بني على تقييمات واقعية لكفاءة الفرد وقدراته.

4- الذات الواقعية: تتكون من المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات، كما تنعكس إجرائياً في وصف الفرد لذاته، وهي عبارة عن إدراك الفرد لنفسه على حقيقتها وواقعها وليس كما يرغب فيها، ويشمل هذا الإدراك جسمه ومظهره وقدراته ودوره في الحياة وقيمه ومعتقداته وطموحاته (يعقوب، 1993) .

وتجد الإشارة هنا إلى أن نتحدث بشيء من التفصيل عن الذات الاجتماعية كمتغير مهم ومحوري في هذا البحث، فتطور الذات كان مصدراً للاهتمام المتقطع لعلماء النفس منذ الإسهامات الاولى لبا لدوين وكولي وجيمس وميد. وعلى الرغم

من ذلك، فإن الكثير من الأبحاث تم توجيهها نحو تطوير ذلك الجانب من مفهوم الذات الذي يشار إليه باسم الذات الشخصية (الذات المحددة بوساطة المميزات الخاصة، مثل: السمات الشخصية) . ويجب الإشارة هنا إلى اعتبار تطور الذات الاجتماعية، من قبل عضوية الفرد في مجموعات اجتماعية – كالمجموعات الجنسية، والعمرية، والاثنية، والقومية، والدينية، والمجموعات الثقافية الفرعية الثانوية. وتطور الذات الاجتماعية يرتبط بشكل وثيق مع الهوية الاجتماعية التي تحرك أشكالاً معينة من العمل المتصل بالمجموعة، ودراسة سلوكها (Bennett&Sain 2003) .

4.1.2 فاعلية الذات: Self - Efficacy

يشير مفهوم فاعلية الذات إلى أفكار المتعلم الشخصية عن قدراته للتعلم، والأداء في مواقف مصممة لذلك وهي ليست مشابهة لفكرة معرفة الفرد لما يريد عمله، بل في هذه الأفكار يقدر المتعلم مهاراته، وقدراته لكي يترجمها إلى أداءات وأفعال، إذ تتضمن في معناها ما يستطيع القيام به في التعلم، في حين تشير التوقعات إلى ما يتوقع المتعلم أنه سيقوم به، أو أنه يحتاج إلى قدرات محددة لأداء تلك المهمة (قطامي، 2004).

وتعرف فاعلية الذات بأنها الأحكام الموضوعية لقدرات الشخص على تنظيم، وتخطي مسارات الأحداث لتحقيق أهداف مصممة من قبل، وهو اعتقاد الشخص حول ما يمكن أن يفعله علاوة على الأحكام الشخصية حول المساهمات البدنية والشخصية، وهذا المفهوم يختلف ضمن أبعاد مختلفة، مثل: القوة، والمستوى والعمومية، حيث إن مستوى فاعلية الذات يعود إلى صعوبة المستوى في مهمة محددة. أما العمومية فهي تمثل قدرة الشخص على نقل أحكامه عبر مهام ونشاطات مختلفة، أما القوة فتتعلق بدرجة إنجاز الشخص لمهمة معينة.

ويتكون تركيب فاعلية الذات من عدة خصائص، وهي؛ مهمة لأنها توفر نقطة للمقارنة مع التراكيب الأخرى والتطبيقات حول كيفية قياس إدراكات فاعلية الذات.

أولاً: تركز أحكام فاعلية الذات على القدرات التي يمتلكها الشخص، لأداء نشاط معين بدلاً من التركيز على الصفات السيكولوجية والشخصية.
ثانياً: تعد مدركات فاعلية الذات مميزة، وذلك لأنه ليست فقط ذات مجال محدد وإنما أيضاً ذات إطار ومهمة محددة. وعموماً، فإن مقاييس فاعلية الذات متعددة الأبعاد، وذلك لطبيعة تنوع المهام، أو النشاطات ضمن المجال الواحد.
ثالثاً: اعتماد فاعلية الذات على معيار السيادة في الأداء أكثر من المعايير الأخرى. وأخيراً فإنه يمكن تقييم فاعلية الذات من خلال الأمور التي تسبق أداء النشاط أو المهمة. وكنتيجة لذلك فإن فاعلية الذات عرفت بأنها: عملية تفكير معمق خلال نماذج تنظيم الذات بسبب تأثيرها في الأداء، وعمليات تقييم الذات التي تتبع أداء المهمة أو النشاط (Pajares , urdan , 2006) .

وقام باندورا بتعريف فاعلية الذات على أنها " أحكام الأشخاص على قدراتهم لتنظيم مسارات الأحداث للحصول على أنواع مصممة للأداء ". وتكمن أهمية الدافعية بأنها تمكن الشخص من أداء المهمة أو السلوك، وقد فرق باندورا بين توقعات الفاعلية وتوقعات المخرجات، حيث إن توقعات الفاعلية تمثل المكون المرتبط باعتقادات الشخص بأنه يستطيع أداء السلوك، أما توقعات المخرجات فهي تتعلق بالاعتقاد بأن أداء السلوك سيؤدي إلى مخرجات فعلية، ويمكن القول بأن توقعات المخرجات أكثر ارتباطاً بالاستجابات المتعلقة بالحكم، وقد عرف باندورا مفاتيح الفاعلية، ومنها: النجاحات السابقة، والنمذجة والاقتداء، والإقناع اللفظي والاجتماعي، وإدراكات الحالات الفسيولوجية الداخلية، حيث إن النجاحات السابقة أو حتى حالات الفشل تحدد بشكل جزئي توقعات الفاعلية، كما أن ما ينسبه الشخص لنفسه سواء في النجاح أم في الإخفاق أيضاً يكون قابلاً للتأثير.

ويمكن تطوير فاعلية الذات من خلال عمليات النمذجة والاقتداء، فاستقبال نجاحات الآخرين أو إخفاقهم قد يؤثر في تسلسل معتقدات الفاعلية، وبشكل محدد إذا كان الشخص يفتقر للتجارب السابقة والتي تحدد له خط سيره، فإن ذلك يؤثر سلبياً في فاعلية الذات ويعد باندورا أن معلومات المقارنة مع الأشخاص الآخرين مهمة في معتقدات فاعلية الذات، أما فيما يتعلق بمصادر الإقناع اللفظي

والاجتماعي في فاعلية الذات فلم تتعرض للدراسة كثيراً، وعموماً فإن بعض المواقف قد تؤثر في إدراكات فاعلية الذات من خلال ما توفره من مصادر معلومات، في حين هناك بعض المواقف قد يكون الإقناع فيها أقل أهمية، كما أن الاستراتيجيات اللفظية أساس عمليات الارتقاء بالصحة على الرغم من أن فاعلية الذات قد لا تكون دائماً هي المستهدفة، وأخيراً يعتقد باندورا بأن إدراكات الحالات الفسيولوجية الداخلية تعد مصدراً مهماً لفاعلية الذات، وعموماً فالنتائج حول تأثير المعلومات الفسيولوجية لا يتوافق مع الدراسات حول الأداء على فاعلية الذات (Fox , 1997) .

5.1.2 الذات الاجتماعية :

وقد قام إيليوت سميث (Eliot smith) بأول مساهمة فردية حيث قدم مفهوماً واضحاً ومعروفاً حول كيفية استقرار الذات الاجتماعية وبنائها، فملحوظات سميث (Smith) - رغم الكثير من النظريات عن الذات الاجتماعية الموجودة في علم النفس، التي تؤيد السلامة رغم النظرة المتغيرة للذات كوجود متفاعل مع المجموعات التي ينتمي إليها الفرد، فإن الميكانيكية الصحيحة، والمعروفة لكيفية تغيير الذات الاجتماعية وتأثيرها- مازالت تحتاج الكثير، ومازالت ضعيفة، فقد أوجد سميث (Smith) ما يسمى " بنموذج الربط الموزع " ويفترض هذا النموذج تصورات وأفكار الذات الاجتماعية حيث يتم إعادة بنائها بشكل مستمر، من خلال معالجة موزع ومنتشر وهو حساس جداً للمؤثرات الحوارية، ولدعم هذا النموذج استعمل سميث (Smith) وزملاؤه " نموذج الزمن التفاعلي " لتوضيح أن السمات والمواقف المشتركة داخل المجموعة أظهرت استجابة أسرع، فخط العمل هذا يدعم نموذج الميكانيكية المعروف الذي من خلاله يتم بناء الذات الاجتماعية، وتصنيف الذات.

ويجب التطرق إلى الدور الشخصي للذات كما جاء به كاروكو(Carocco) وتوينغ (Twenge) بايوميستر (Baumeister) تمثل باقتراح أن الذات الاجتماعية مؤخراً بدت أداة تسهل قدراتنا على تشكيل التفاعل الاجتماعي، والإبقاء عليه،

وكذلك الحاجة للانتماء، والتفاعل مع الآخر يعد من أصول تكوين الخصائص وتطويرها للنوع البيولوجي الذي ننتمي إليه (Forgas&Williams,2002) .

ولقد قام ميد (Mead , 1993) من خلال تتبع الأصل الاجتماعي للشعور الذاتي التأملي، بالرجوع إلى الفقرات الاستنتاجية لآلية الشعور الاجتماعي، وفي الذات الاجتماعية ضمن مقال قام بمناقشته بشكل موجز قبل عشر سنوات، وتضمن فهمه الوظيفي للشعور في حال كون الذات فاعلاً أو مفعولاً به، والمقارنة بين هذين الموضوعين هي ليست فقط تستحق العناء، لأنها توضح التطور الذي طرأ على الفكرة التي طرحها ميد (Mead) وإنما أيضاً للضوء الذي تسلطه على توظيفه المتسلسل للتعابير التالية: " الأنا " و " الذات " ولابد من أن نتذكر بأن التأكيد الأولي لميد (Mead) حول التمييز بين الذات الفاعلة، والمفعولة قد تم توجيهه من قبل معالجته الوظيفية للشعور المادي، وفي إطار النقاش السابق، فإن الذات المفعولة تؤخذ على أنها مادة هادفة يتم تسخيرها لتدابير التواصل المستمر، بينما الذات الفاعلة تم تحديدها على أن التدفق الفوري للخبرة بما يميزها عن الأشياء التي تتحكم بها عادةً، ويقول ميد (Mead) بأن " الأنا تصبح متاحة للشعور التأملي فقط في حال وجود موقف تتعطل فيه الأشياء القديمة، والجديدة الملائمة لتوجيه الاتصال لم تظهر بعد، وهنا تأخذ الأنا شكل التفاعل المعيش بشكل فوري بين الأفكار المتضاربة التي تبرز من خلالها معانٍ مبتكرة، تسمح بإعادة هيكلة العناصر الإشكالية في عالم المواد.

وعلى النهج نفسه فقد قام ميد (Mead) بتعديل مساره فيما يتعلق بمثل هذه الأمور، وذلك تبعاً للتوجيه الاجتماعي والتكويني الذي أخذ يتبناه بشكل متزايد، ولا يوجد هناك مؤشر على أنه غير نظرته الأولى للوظيفة التجديدية للشعور المادي، ولكن تأكيده الآن يعتمد على الأصل الاجتماعي وبنائه، وبدلاً من تضمين التفاعل الذي يحصل بين الأفكار المتضاربة، فإن الشعور الداخلي يمتلك بناءً دراماتيكياً ينتقل من الخبرة الاجتماعية للفرد، ويتم فهم مصطلحي: الذات الفاعلة والمفعولة في ضوء أدوارهما ضمن هذه العملية.

وكما تمت الإشارة في السابق للذات المفعولة فهي تعد هدفاً للشعور من خلال تطور التلميحات، وتتمثل الآلية المهمة في قدرة الشخص على الاستجابة لتلميحاته، ومن خلال هذه الاستجابة فإن الفرد نتيجة للتواصل مع صورة الاستجابات المعمولة من قبل الآخرين للتلميحات نفسها، وهذه الصور تندمج في الإطار المحفز للتلميحات لتشكل الذات المفعولة كمادة اجتماعية، ويمكن فهم دور الذات في الوقت الحالي ضمن الإطار الاجتماعي التام للتواصل البشري. أما " الأنا " فهي تعد بمثابة الاستجابة التي يصدرها الفرد نحو الذات المفعولة، أو بمعنى آخر الحدث الفوري حيث تكون وظائف الذات المفعولة هادفة.

أما فاعلية الذات الاجتماعية (Social self – efficacy) تشكل مؤشراً لقدرة الفرد على بناء العلاقات الاجتماعية والمحافظة عليها، وهذا الأثر ينبع من خلال إحساس الفرد بقدرته على التكيف الاجتماعي، وبناء علاقات قوية على مستوى الأفراد والجماعات، ويمكن الاهتمام بهذا المفهوم ضمن إطار الأسرة، والمدرسة، والمجتمع، وبالتحديد للآباء والأمهات ضمن إطار علاقاتهم مع أبنائهم في المقام الأول، ومن ثم علاقاتهم مع أفراد المجتمع المختلفين في المقام الثاني، ولاسيما أن فاعلية الذات تتعرض كغيرها من عوامل وسمات الشخصية إلى حالة من الضعف، أو التدني، أو حالة من عدم الاستقرار وذلك لأسباب تتعلق بالفرد نفسه، أو لأسباب تتعلق بالبيئة مما يدل على أن فاعلية الذات مكتسبة اجتماعياً، وتخضع لقوانين التعلم، وأن المكون المعرفي فيها من أفكار، أو معتقدات يتبلور من خلال التفاعل مع المؤسسات المختلفة للمجتمع بدءاً من الأسرة، فالمدرسة، فالجامعة، فمؤسسات العمل. مما يعني أن فاعلية الذات قابلة للتعديل والتغيير (بكار، 2006) .

إثبات الذات الاجتماعية والشخصية في المجموعات المختلفة:

إن الذات الاجتماعية والشخصية تعد مكونات مكملة لبعضها في مفهوم معرفة الذات، الذي يمكن إثباته ضمن المجموعات المختلطة، ومن ناحية نظرية فإن إثبات الذات الشخصية قد تحمل معنى عميقاً للأهداف، ولذلك فإن مشاهدات الذات الشخصية قد تكون ملزمة عاطفياً أكثر من أي شكل من أشكال التفكير

المتقارب الأخرى، ويمكن تأييد الاقتراحات التي صدرت مؤخراً بأن الأشخاص يفضلون الجماعات المختلطة، ونحن ندرك أن الاختلاط شيء ذو قيمة، ولكن بالإضافة لذلك فهو عادةً المحفز لإثبات مشاهدات الذات الاجتماعية، التي تضع أسس تفضيل الجماعات المختلطة. وعليه فإن الجماعات غير المختلطة لن تدعم كثيراً مفهوم الذات، وبالتالي ستوفر الحد الأدنى من إثبات الذات.

ولاختيار فرصة إثبات الذات لاحظ العلماء لعقود عدة ماضية، أن الأشخاص يبحثون عن أطر اجتماعية توفر لهم نظرة حياتيه عن الذات، وقد وفرت التحقيقات الأخيرة دعماً تكاملي الفكرة. فمثلاً وجد سوان (Swan) وزملاؤه بأن الأشخاص يبحثون دائماً عمن يقدرهم، ولذلك فإن الذين لديهم نظرة ايجابية لذواتهم يفضلون الشركاء المرغوبين، ومن خلال ما سبق، وبالإضافة إلى الدراسات الكثيرة التي أجريت فإن الأشخاص يميلون نحو العلاقات التي تزودهم بتقييم، وتأكيد كل من الذات الاجتماعية والذات الشخصية.

أما إثبات وجهات نظر الذات الشخصية، والذات الاجتماعية في المجموعات المختلطة، فقد وفر سوان(Swan) في دراسة سابقة له دليلاً على مسار جديد للعمليات الفعالة، والأداء الفعال في المجموعات المختلطة، هذا المسار الذي يتميز بإثبات وجهات نظر الذات الشخصية، وقد جاء عمل تشاتمان(tshatman) فيما بعد مكملاً لهذه الدراسة، الذي اهتم من خلاله بتطوير استراتيجية الفعل المضاد للآثار السلبية للتنوع في الأداء، وحسب نظرية تصنيف الذات، فقد وجد أن الثقافة التراكمية في المجموعة المختلفة ستقلل من الفروقات التصنيفية بين أعضاء المجموعة. ويقترح تشاتمان(tshatman) أن التصنيفات المتقاربة داخل المجموعة يمكن التقليل منها من خلال طريقتين، في الطريقة الأولى أن يتم استبدال التصنيفات السلبية بتصنيفات تفاعلية والتي تشجع أعضاء المجموعة للتشارك في وجهات النظر حول الذات الاجتماعية. والطريقة الثانية هي استبدال التصنيفات الكلية بالإدراكات الفردية التي تثبت وجهات نظر الذات الشخصية عند أفراد المجموعة.

وتجدر الملاحظة إلى أنه لا يشترط أن تكون وجهات نظر الذات الاجتماعية متوافقة مع وجهات نظر الذات الشخصية عند الأفراد حيث إن تصنيفات الذات الشخصية تفيد بأن زيادة مستوى أحد التصنيفات يستدعي بالضرورة انخفاض المستوى لتصنيف آخر. في حين لا يشترط ذلك في تصنيفات الذات الاجتماعية وكنتيجة لذلك فإننا نرى بأن العلاقة ما بين كلا النوعين من التصنيفات ليست بتلك المرونة (Swann&Jeffrey,2002) .

تقدير الذات الاجتماعية:

إن كل شخص منا يسعى لتعزيز تقدير الذات، وتقدير يرتبط بالطرق المهمة التي يتبعها الأشخاص في حياتهم اليومية، فالأشخاص الذين لديهم تقدير ذات عالٍ يميلون لأن يكونوا سعداء وناجحين ومنتجين، في حين أن الأشخاص الذين لديهم تقدير ذات متدنٍ هم أكثر نزعة للفشل، ويعد تقدير الذات مجالاً حرجاً في التطور عند الشباب بشكل خاص، فتقدير الذات المتدني يمكن أن يؤثر سلباً في الإنجاز الأكاديمي والاجتماعي. إن وجهات النظر حول تقدير الذات تقوم على الاعتقاد السائد بأن أحاسيس الأفراد تجاه أنفسهم ترتبط بمدى اعتقادهم وإيمانهم بأن الآخرين يقدرونهم. وبالإضافة لذلك فإن وجهات النظر تقترح بأن الإيمان بامتلاك شخص مساهمات جادة تتنبأ بتقدير الذات، إذ يقع فقط ضمن الإطار الذي يؤمن من خلاله الفرد بأن الآخرين يعدون هذه المساهمات مهمة وقيمة.

وبشكل أكثر تحديداً يرى ماكدونالد وزملاؤه بأن الأشخاص يملكون تقدير ذات عالي إذا أظهروا أنفسهم بشكل إيجابي في مجال معين، وإذا كانوا يؤمنون بأن هذا المجال مهم في نيل رضا الآخرين أو تجنب سخطهم. ويرتبط تقدير الذات بشكل قوي بعضوية الجماعة. وبكلمات أخرى، إذا كان الشخص عضواً في جماعة ما، فإنه يسعى لتقديم مساهمات محددة والتي تعتبر ذات قيمة لدى المجموعة. وبالتالي إذا تم قبول هذه المساهمات فإن هذا الشخص سيمتلك قدراً عالياً من تقدير الذات. ويعزى تدني تقدير الذات إلى عدم قبول هذه المساهمات ضمن المجموعة. وفي المجتمع الحديث فإن السعي لنيل الرضا والقبول يظهر

على أنه انعكاس للحاجة إلى القوة، أو الحصول على السيادة وبشكل أكثر تحديداً بالتلازم مع المنافسة والجاذبية. وتعكس قيمة المنافسة بشكل خاص الرغبة المثارة اجتماعياً للحصول على الاستحسان والرضا (vermeir&Geuens,2005) .

اهتم كل من بيكيت وبروير (Bickett &brewer) بالقوى التحفيزية والتي تشكل تطور الذات الاجتماعية، وقد اقترحت النظرية التميزية المثلى أن الناس يعارضون احتياجات الاحتواء والاختلاف، وأن شخصية الذات الاجتماعية تنتج من القوى المرتبطة بتلك الاحتياجات، ويحث كل منهما على امتلاك اثنين من الاحتياجات الأساسية وهما: الحاجة للتفرد والحاجة إلى للتشابه مع الآخرين، ويواجه الناس هذه الاحتياجات بشكل طبيعي من خلال تطوير الذات، وأن عملية التوازن بين هذين المفهومين لا يتشابه غالباً، كما يحدد الموقف الاجتماعي الوزن الذي يعطيه الناس لكل مفهوم، وإذا شعر الناس بالتشابه مع الآخرين فإنهم يحاولون التفرد والتميز، وإذا شعروا بالاختلاف فإنهم يؤكدون تشابههم معهم، ومع ذلك فإن بناء الذات يعتمد على الظروف المحيطة التي تحدث في عملية البناء.

أما هتزو بيلهام(Hetts&Pelham) فقد أدركا وجود الذات الاجتماعية، ولاحظا مجالات عديدة لتلك الذات منها:

أولاً: ميزا بين كلا النوعين من الحاجات اللذين يدعمان تطور الذات الاجتماعية وهما: الحاجة للانتماء الإيجابي وتشمل رغبة الأفراد في الشعور بأنفسهم كأفراد جيدين،والحاجة إلى الانسجام وتشمل الرغبة في أن يقدر المجتمع هذا الحس ويهتم فيه.

ثانياً: ميزا بين مستويات من تقدم الذات الاجتماعية: الظاهرة والمخفية، أما المخفية (الضمنية) فتشتمل على مفاهيم الذات الاجتماعية الراجعة لعناصر اللاوعي، التي تختلف عن الأحكام الواعية وكذلك كونها تمتلك تأثيراً مستقلاً في الأفراد، وتلك بعض الخصائص المميزة التي تظهر أهمية تطوير الذات الاجتماعية بشكل مميز عن الاعتقادات العامة (Tyler & Kramer&John ,1999) .

الاستجابات السيكولوجية لمهددات الذات الاجتماعية:

لقد اتفقت معظم النظريات السيكولوجية، والتقيمية، والوظيفية على أن المواقف التي تهدد الذات الاجتماعية يجب أن تستنتج الخبرة من طبقة محددة من العواطف، ومن هذه العواطف التي تشكل مدىً واسعاً من مشاعر الافتقار للثروة الاجتماعية: الخجل، أو الإذلال، وقد أكدت عدة نظريات أن الخجل عبارة عن عاطفة أولية تنتج كاستجابة لانتقاصات الذات الاجتماعية، وكما تدعم الدراسات الظواهرية هذه الفرضية، حيث يشير الناس بأن الخجل يتصف بالشعور بالعزلة الاجتماعية، والاختباء عن نظر الآخرين، كما أن المهددات الخطرة للذات الاجتماعية تؤثر أيضاً في أفكار الشخص وآرائه الشخصية عن ذاته، وقد يكون هذا صحيحاً، خاصة لدى المكون الاجتماعي لتقدير الذات، وهي الأفكار المبنية على الحالة السلبية، أو الإيجابية للذات الاجتماعية.

الاستجابات الفسيولوجية لمهددات الذات الاجتماعية:

إن أحد الأنظمة الفسيولوجية التي تؤمن بأنه يتم استثارتها من خلال مهددات الذات الاجتماعية، هو النظام الهرموني الذي ينظم استنتاج الطاقة، الذي يعتقد بأنه ذو دور مركزي في تنظيم الاستجابات الفسيولوجية للضغط، ومن المعروف أن النظام الهرموني يشير إلى أن ازدياد المستويات في الهرمونات، يكون عند التعرض لظروف فسيولوجية وسيكولوجية محددة (Dickerson&Guenewald,2004) .

نظرية التعلم الاجتماعي: Social Learning Theory

صاحب النظرية:

ألبرت باندورا: Albert bandura

ولد في مدينة البوتا في كندا في 4 ديسمبر 1925م لأبوين بولنديين بعد خمسة بنات، وقد كتب باندورا القليل عن حياته المبكرة، ولقد كانت أسرته تعمل في مجال نقل المواد التي يتم إحضارها عن طريق القطار، حيث تتولى أسرته هذه المواد إلى مختلف المؤسسات في البلدة، ولقد حصل على درجة البكالوريوس في علم النفس من جامعة كولومبيا البريطانية في مدينة فانكوفر University of British Colombia in Vancouver كما حصل على درجتي الماجستير، والدكتوراه من

جامعة أيوا عامي 1951 – 1952 بالترتيب، وقضى عاماً واحداً طبيباً مقيماً في مركز ويتشيتا للإرشاد في مدينة كانساس، ثم تم تعيينه في جامعة ستانفورد حيث تدرج في المناصب إلى أن أصبح بروفيسوراً عام 1964م.وركز في دراساته على حقل التعلم الاجتماعي، حول الاعتداء وبشكل محدد دور الأخذ بعين الاعتبار دور النمذجة، ولقد قاده البحث إلى استكشاف مكونات التعلم بالملاحظة، ولقد قام بدراسته باستقصاء كيفية تأثير الأشخاص على دافعيتهم وسلوكهم، وخصوصاً من خلال إدراكهم فاعلية الذات، وقام بنشر العديد من الكتب المهمة وعدد من المقالات، وتم انتخابه رئيساً للجمعية الأمريكية لعلم النفس عام 1973م. وحالياً فهو يدرس في جامعة ستانفورد في قسم علم النفس (Engler,2003) .

افتراضات النظرية ومفاهيمها:

1- يمكن للفرد التعلم من خلال ملاحظة سلوك الآخرين.
2- التعلم عملية داخلية قد يترتب عليها تغيير في السلوك.
3- تلعب العمليات المعرفية دوراً حاسماً في تحديد ما نتعلمه.
4- السلوك موجه نحو أهداف خاصة يحددها الفرد نفسه.
5- ينتج التعزيز، والعقاب آثاراً متعددة غير مباشرة في التعلم والسلوك.
6- يتمكن الفرد أخيراً من ضبط سلوكه ذاتياً.

فالتعلم بالملاحظة يقصد به التعلم الذي يحدث من خلال ملاحظة سلوك الآخرين، ويترك آثاراً متنوعة على سلوك الإنسان تتراوح بين تعلم اللغة إلى تعلم كيفية الإحساس، والتصرف عندما نسمع طرفة مضحكة، وتعلم اختيار الملابس المناسبة التي يجب ارتداؤها، فيطلق باندورا على التعلم بالملاحظة والذي يحدث عندما يقوم المتعلم بتقليد سلوك يظهر عند نموذج معين. (العتوم، علاونة، الجراح، أبو غزال، 2005) .

تنطلق هذه النظرية من افتراض رئيسي مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات من الأفراد، يتفاعل معها ويؤثر ويتأثر فيها، وبذلك فهو يلاحظ سلوكات الأفراد الآخرين وعاداتهم واتجاهاتهم، ويعمل على تعلمها من خلال الملاحظة والتقليد، والأفراد هنا يستطيعون تعلم الكثير من الأنماط السلوكية

لمجرد أنهم لاحظوا سلوك الآخرين، فالآخرون يعتبروا بمثابة نماذج يتم الاقتداء بسلوكاتهم، وهذه النظرية تقترح أن غالبية النشاطات الإنسانية يتم تعلمها على نحو بديلي من خلال ملاحظة أنشطة النماذج، وأنماطهم السلوكية، والعمل على محاكاتها، وترى هذه النظرية أن هناك عمليات معرفية معينة تتوسط بين الملاحظة للأنماط السلوكية التي تؤديها النماذج، وتنفيذها من قبل الشخص الملاحظ، ومثل هذه الأنماط ربما لا تظهر على نحو مباشر، ولكن تستقر في البناء المعرفي للفرد بحيث يصار إلى تنفيذها في الوقت المناسب، وهذا ما يشير إلى مفهوم التعلم الكامن، الذي يتضمن تخزين الاستجابة المتعلمة من خلال الملاحظة على نحو معين من التمثيل العقلي ليصار إلى استرجاعها لاحقاً (الزغول، 2006) .

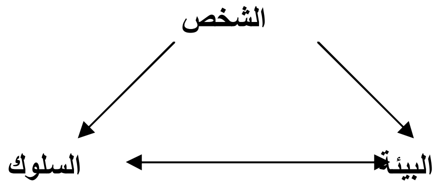
يرى باندورا أن السلوك الإنساني متعلم، ولكنه يضع تأكيد خاص على التعلم القابل للملاحظة، إضافة إلى ذلك يدرك العمليات المعرفية البشرية وسيطاً يتوسط اتجاه أفعالنا عن طريق إعطائنا الإمكانية لأداء السلوك التبصري، والحكيم، ويؤكد باندورا أن معظم سلوكنا متعلم من خلال المثال، عن طريق ملاحظة تصرفات الآخرين، ومحاكاة السلوك بعدهم بالرغم من أنه يحاول أن التعلم يمكن أن يظهر من غير أن نرسل رد فعل، ونتلقى تعزيزاً ايجابياً أو سلبياً عليه، وفي الحقيقة أن الشرطية كونها نادرة وغير فاعلة في تعلم البشر، يجب أن يعين لها دور إعادة ضبط، وإعادة تنظيم الأداء للتتابعات السلوكية بعد أن تكون هذه التتابعات قد تم تعلمها من خلال النمذجة (المحاكاة) ،وبالرغم أننا متأثرون في المثير الخارجي، فنحن لسنا مستجيبين، فردود أفعالنا ليست مثارة بشكل أوتوماتيكي من المثير الخارجي، ولأننا قادرون على الملاحظة والتصنيف، وتفسير نتائج سلوكنا، فإننا نكون توقعات على أن ذلك الفعل المحدد سينتج بمكافأة أو عقاب (Wallace , 1986) .

ويؤكد باندورا على مبدأ "الحتمية التبادلية " Reciprocal determinism في عملية التعلم من حيث التفاعل بين ثلاث مكونات رئيسة وهي: السلوك، والمحددات المرتبطة بالشخص، والمحددات البيئية، فالسلوك وفقاً لهذه المعادلة هو وظيفة

لمجموعة المحددات المتعلمة السابقة واللاحقة، بحيث تشتمل كل مجموعة منها على متغيرات ذات طابع معرفي، وذلك كما هو مبين في الشكل التالي:

شكل رقم (3)

مخطط يبين مبدأ الحتمية المتبادلة بين السلوك، والبيئة، والشخص:



يمثل هذا الشكل مخططاً يبين مبدأ الحتمية المتبادلة بين السلوك، والبيئة، والشخص، وتعد الحتمية المتبادلة في حد ذاتها نظرية معقدة، وشاملة للسلوك الإنساني وقامت على المنهج الإمبريقي، وتهتم بالقضايا الوظيفية الإنسانية، وتهتم بشكل أساسي بعمليات التبادل بين الأحداث الداخلية، والخارجية للفرد، والسلوك الذي يصدر عنه، فالعمليات المعرفية تلعب دوراً بارزاً في السلوك الإنساني، ومثل هذه العمليات تتحكم في السلوك والفرد والبيئة، وتكون محكومة بسلوك الفرد والبيئة في الوقت نفسه (الزغول، 2003).

2. 2 الدراسات السابقة.

أجريت العديد من الدراسات ذا ت العلاقة بموضوع الدراسة، وتم ترتيبها حسب التسلسل الزمني، والهدف من ذلك عرض جهود الباحثين التي تحققت في السنوات السابقة في هذا المجال ، واستخلاص أهم نتائجها وأهدافهاوعينتها لـ مقارنة نتـــائج هذه الدراسات بنتائج الدر اسة الحالية، وتم تقسيم الدراسات السابقة في هذه الدراسة إلى ثلاثة أقسام:

1- الدراسات التي تناولت علاقة دافعية الإنجاز بالتحصيل الدراسي.

2-الدراسات التي تنـاولت علاقة مفهوم الذات ومفهـــوم الـــذات الاجتماعيـــة بالتحصيل الدراسي.

3-الدراسات التي تناولت علاقة كل من دافعية الإنجاز ومفهوم الذات الاجتماعية بالتحصيل الدراسي.

أولاً: الدراسات التي تناولت علاقة دافعية الإنجاز بالتحصيل الدراسي:

فقد أجرى (الطواب، 1990) دراسة هدفت إلى كشف طبيعة العلاقة بين دافعية الانجاز والذكاء والتحصيل الدراسي الفعلي عند طلاب جامعة الإمارات العربية المتحدة وطالباتها، تكونت عينة الدراسة من (155) طالباً وطالبة (72) طالباً (83) طالبة من طلاب المستوى الأول بكليات التربية والآداب والعلوم السياسية بجامعة الإمارات وطالباتها بعد استبعاد الطلبة الذين تغيبوا في أثناء التطبيق أصبحت العينة النهائية (60) طالباً و(80) طالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في التحصيل الدراسي وعدم وجود فروق دالة بين الجنسين في الذكاء وفي الدافعية للإنجاز (العاملان الأساسيان اللذان يقوم عليهما التحصيل الدراسي) مع وجود فروق بينهما دالة في التحصيل الدراسي.

وأجرت (الكركي، 1996) دراسة هدفت إلى استقصاء العلاقة بين عادات الدراسة واتجاهاتها ودافعية الإنجاز من جهة ، والتحصيل الأكاديمي لطلبة جامعة مؤتة من جهة أخرى ، تكونت عينة الدراسة من (673) طالباً وطالبة وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل وعادات الدراسة واتجاهات الدراسة ودافعية الإنجاز، ولم تختلف النتائج باختلاف جنس الطالب وتخصصه الأكاديمي.

كما أجرى (الحجازين، 2002) دراسة هدفت إلى تحري شكل العلاقة بين القلق ودافعية الإنجاز من جهة والتحصيل الدراسي لطلبة الصف الأول الثانوي من جهة أخرى ، تكونت عينة الدراسة من (450) طالباً وطالبة ، واستخدم في هذه الدراسة تحليل الانحدار المتعدد وتحليل النتائج باستخراج معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة المستقلة ، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة شبه خطية بين التحصيل ودافعية الإنجاز ، وأن نسبة ما تفسره المتغيرات من التباين في التحصيل

كانت تعود لدافعية الإنجاز على مستوى العينة ككل ، أو على مستوى فئات العينة (ذكور، إناث) ، (علمي، أدبي) .

وأجرى (الرفوع والسفاسفة والدرابيع ، 2004) دراسة هدفت إلى تعرف أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز وفي التحصيل الدراسي لدى الطلبة بطيئي التعلم في غرف المصادر في المدارس الحكومية الأساسية في الأردن . وقام الباحثون بتعديل مقياس هيرمانز لدافعية الإنجاز ليناسب الطلبة بطيئي التعلم ، وتأكدوا من دلالات صدقه ، وثباته، ووضوحه، تكونت عينة الدراسة من (40) طالباً وطالبة، وهم الذين سجلوا أقل الدرجات على المقياس المعد لأغراض هذه الدراسة، ثم تقسيمهم إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية) وطبق البرنامج على المجموعة التجريبية وكان عدد الجلسات (20) جلسة إرشادية بواقع جلستين أسبوعياً ولمدة (30) دقيقة للجلسة الواحدة ، وأظهرت النتائج أن للبرنامج التدريبي فعالية واضحة في تنمية دافعية الإنجاز لدى الطلبة بطيئي التعلم ، وفي مستوى تحصيلهم الدراسي،وأن فعالية البرنامج لم تتأثر بمتغير جنس الطالب ، وصفه الدراسي والتفاعل بينهما.

وأجرى (الطراونة، 2005) دراسة هدفت إلى استقصاء فعالية برنامج إرشاد نفسي جمعي عقلاني – انفعالي معرفي في تحسين مستوى فعالية الذات المدركة ودافعية الإنجاز والمعدل التراكمي لدى طلبة جامعة مؤتة ذوي التحصيل المتدني، تكونت عينة الدراسة من (24) طالباً وطالبة وزعت عشوائياً إلى مجموعتين ضابطة بلغ عددها (12) طالباً وطالبة وتجريبية بلغ عددها (12) طالباً وطالبة،أظهرت النتائج إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً في فعالية الذات المدركة ودافعية الإنجاز والمعدلات التراكمية بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

كما أجرى (سحلول، 2005) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الانجاز لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء و إلى فحص أثر كل منهما وأثر التفاعل بينهما في التحصيل الأكاديمي للطلبة ، تكونت عينة الدراسة من (1025) طالباً وطالبة من الصف الثاني ثانوي بفرعيه (العلمي – الأدبي)

وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية ، أظهرت النتائج أنه توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصئيا بين فاعلية الذات، ودافعية الإ نجاز لدى أفراد العينة ، ووجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل الأكاديمي تعزى إلى مستويات الدافعية ولصالح ذوي دافعية الانجاز المرتفعة.

في حين أجرت (غنيم، 2005) دراسة هدفت إلى إعداد برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية المناسبة ، واستقصاء فاعلية هذا البرنامج في تحسين دافعية الإ نجاز والتحصيل الدراسي والمهارات الدراسية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، تكونت عينة الدراسة من (28) طالبة وقسمت عينة الدراسة إلى قسمين متساويين القسم الأول المجموعة الضابطة (14) طالبة، والقسم الثاني المجموعة التجريبية (14) طالبة، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى دافعية الإ نجاز وتحسين مستوى التحصيل الدراسي ، وكذلك تحسين مستوى المهارات الدراسية لأفراد المجموعة التجريبية.

وأجرى روبرت (Robert , 2007) دراسة هدفت إلى تقصي أثر برنامج دافعية الإنجاز لدى طلبة الصفوف الأ ول والثاني والثالث والرابع من خلال درجات الانجاز المرتبطة مع الأفكار والسلوكات ومستويات الدافعية والأداء الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (64) طالباً، وتم استخدام المقياس القبلي والبعدي معهم، ثم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، كانت مدة البرنامج (12) أسبوعاً واستخدم تحليل التباين متعدد المتغيرات ، أظهرت النتائج أن هناك أثراً دالاً ذا دلالة إحصائية للمجموعة الضابطة من خلال المتغيرات المستقلة ، أيضا هناك ارتباطات دالة بين متغير الدافعية والفعالية الذاتية وتوجيه الأهداف.

وأجرى (شواشرة، 2007) دراسة حالة هدفت إلى معرفة تأثير برنامج أرشادي في استثارة دافعية الانجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي حيث تمت مراقبته ، وتوثيق الملحوظات حول مواقفه، ومعارفه، واتجاهاته ومفهومه الذاتي، واختبار قدراته خلال فصل دراسي كامل كان يتلقى فيه برنامجاً إرشادياً تربوياً لزيادة دافعية الإ نجاز وفق أوقات محددة تم تنفيذه في غرفة الإرشاد التربوي في مدرسته ،وأظهر التحليل الكمي ، والنوعي في الدراسة

الحالية بشقيها:التشخيصي والعلاجي أن الطلاب يعاني من تدني دافعية الإ نجــاز، والتحصيل الدراسي، ويفتقر إلى مفهوم واضح حول الذات ، كما أظهرت الدراسة أن برنامج الإرشاد التربوي المطبق كان فاعلاً في إثارة دافعية الطالــب ، ورفــع تحصيله الأكاديمي.

كما أجرت (سلمان، 2007) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام برنامجاً للتدخلات الإرشادية في معالجة مشكلات اعتبار الذات وضعف الدافعية للإ نجــاز الدراسي لدى طالبات الصف الحادي عشر من التخصــصات غيــر الأكاديميـــة ، تكونت عينة الدراسة من (34) طالبة متوسط أعمارهن 17 سنه، وقــد وظفــت الباحثة العديد من الأدوات الخاصة بمتغيرات الدراسة بالرجو ع لدراسات ســابقة وظفت أدوات مشابهة ، وقد توصلت الدراسة إلى أنه لا أثر لاســتخدام برنامجــاً للتدخلات الإرشادية في معالجة مشكلات تدني اعتبار الذات ،وضــعف ا لدافعيــة للإنجاز الدراسي وقد عزت الباحثة عدم ظهور الأثر إلى ضــيق وقــت تنفيــذ البرنامج، والعديد من الأسباب الأخرى.

ثانياً:الدراسات التي تناولت علاقة مفهوم الذات ومفهــوم الــذات الاجتماعيــة بالتحصيل الدراسي:

أجرى (خطاب، 1987) دراسة هدفت إلى معرفة أثر مفهوم الــذات فــي التحصيل الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (100) طالبٍ من ضعيفي التحصيل في عشرين شعبة من مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن ، وأظهرت النتــائج أن هناك صلة بين مفهوم الطالب لذاته وبين تحصيله الدراسي بحيث يسهم المفهوم الموجب للذات في تحسين المستوى التحصيلي للطالب.

وأجرى كيلي وجوردن (Kelly & Jordan , 1990) دراسة هــدفت إلــى معرفة تأثيرات الإنجاز الأكاديمي وكل من الجنس ومفهوم الــذات الاجتماعيــة ، تكونت عينة الدراسة من (197) طالباً وطالبة قدم الطلبة من الصف الثامن ذكوراً وإناثاً بمستويات متوسطة وعالية من الإنجاز مقارنةً مع القياسات الأكاديمية لمفهوم الذات الاجتماعية حيث إن الاختلافات كانت في مفهوم الــذات الأكاديميــة الــذي يرتبط بصورة إيجابية مع مستويات الإ نجاز الأكاديمي،وسجل الأولاد معدل أعلى

من الإناث في مقياس مفهوم الذات الأكاديمية ، وليس هناك اختلافات مهمة لمقياس مفهوم الذات الاجتماعية.

وأجرى فريدر وديفيد و جون (Frieder & David & John , 1997) دراسة هدفت إلى معرفة فعالية ا لذات الاجتماعيـــة وقابليـــة التقـــصير فـــي العلاقـــات الاجتماعية: دراسات مكار ث رللفئات العمرية الناجحة ، تكونت عينة الدراسة مـــن (32) مشاركاً تتراوح أعمارهم بين 56 – 88 سنة قام المؤلفون باختبار امتداد ، ومدى تلقي المخرجات العلائقية وارتباطها بفاعلية الذات الاجتماعية ، وأظهـــرت النتائج أن الأفراد يختلفون في اعتبار وامتداد ومدى تجربتهم لفاعلية الذات ، وتوفر العلاقات الاجتماعية، وعلاوة على ذلك عندما يتقبل الأفراد الآخرين على الـــدوام فان معتقدات فاعلية الذات الاجتماعية تصبح أقوى على مرور الوقت.

وأجرت (ملحم وشريم، 1998) دراسة تهدف التعرف إلى أبعـــاد مفهـــوم الذات لدى عينة من الطلبة المراهقين ، وأثر متغيرات الجنس والصف الدراســـي والتحصيل الأكاديمي في هذه الأبعاد ، تكونت عينة الدراســـة مـــن (329) طالبـــاً وطالبة منهم (161) من المتفوقين و (168) من العاديين في مـــستوى تحـــصيلهم الدراسي،وتم اختيارهم من الصف التاسع والعاشر في مرحلة التعلـــيم الأساســـي واستخدم هنا استبانة مفتوحة ليتسنى للطلبة التعبير الحر عن آرائهم دون تدخل من الباحثين، وأظهرت النتائج أن أحد عشر بعداً لمفهوم الذات لـــدى أفـــراد العينـــة جميعهم أيضا أن لمتغيرات الجنس والصف الدراسي والتحصيل الدراسي أثـــراً في مستوى تعقيد مفهوم الذات.

وأجرى مخلد (Mukallid , 2000) دراسة هدفت إلى مقارنة مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي على عينة من الأيتام من حيـــث : مـــستوى الـــصف والجنس ونوع الحرمان الاجتماعي ، تكونت عينة الدراسة مـــن (175) طالبـــاً وطالبة (90) ذكراً و (85) أنثى من الصفوف الخامس والسادس والسابع فـــي مدارس الأيتام في لبنان ، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي لفحص الفـــروقـــات لدى متغيرات الجنس ومستوى الصف ونوع الحرمـــان الاجتمـــاعي ، وأظهـــرت النتائج أنه يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين مفهـــوم الـــذات الأكاديميـــة بمـــا

عاليرتض مع مقاييس مفهوم الذات غير الأكاديمية ، وأيضا توجد علاقة بين مقاييس الذات الاجتماعية والإنجاز الأكاديمي.

وأجرى وليامس (Williams,2004)دراسة هدفت إلى مقارنـــة مـــستويات فاعلية الذات الاجتماعية والأكاديمية لدى الطلبة الأمريكيين الأفارقة قبـــل تطبيـــق البرنامج الإرشادي وبعده من خلال الطلبة المشاركين في كلتا المرحلتين، تكونـــت عينة الدراسة من (80) طالباً أمريكيا واستخدم مقياس فاعلية الذات للخريج الـــذي يتكون من (57) بنداً،أظهرت النتائج أن هناك فروقاً دالة فـــي فاعليـــة الـــذات الاجتماعية والأكاديمية بين الطلاب الأمريكيين الأفارقـــة فـــي المرحلـــة القبليـــة والبعدية للبرنامج، وأيضا إن هذا البرنامج قد رفع من مستويات فاعليـــة الـــذات الاجتماعية والأكاديمية بين الطلاب الأمريكيين الأفارقة في الكليات.

وأجرى (العزاوي، 2005) دراسة هدفت إلى بنـــاء برنـــامج إرشـــادي باستخدام الألعاب التربوية لتنميةمفهوم الذات لدى تلاميذ رياض الأطفال ، تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وزعوا عشوائياً على مجموعتين بالتناصف واستخدم الباحث مقياس مفهوم الذات الذي أعده ليناسب البيئة العربية ، وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة معنوية لصالح المجموعة التجريبية فـــي مقيـــاس مفهـــوم الذات، بينما لم تتوصل إلى فروق ذات دلالة معنوية بين الطلاب الذكور والإناث الذين تعرضوا إلى البرنامج الإرشادي في مقياس مفهوم الذات.

وأجرى ميشيل وشارون (Michael & Sharon , 2005) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر الإرشاد الجمعي في مفهوم الذات والسلوكات الاجتماعية بين صفوف الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعليم ، تكونت عينة الدراسة من (53) طالبـــاً من الصف الرابع و الخامس والسادس المجموعة الـــضابطة (30) والمجموعـــة التجريبية (23) ، وأظهرت النتائج أن أفراد المجموعة التجريبية أظهروا درجات ذات دلالة أعلى على مقياس مفهـ وم الذات، وكان لهم معدلات إيجابية وعالية على اثنين من المقاييس الخاصة بالمهارات الاجتماعية.

وأجرى آني (Anne , 2006) دراسة هدفت إلى فحص التغير الذي طـــرأ على مفهوم الذات الاجتماعية بين المراهقين المـــشاركين فـــي بـــرامج الـــصيف

للموهوبين، تكونت عينة الدراسة من (140) طالباً من الذين أكملوا الصفوف السابع والثامن والتاسع والعاشروتم قياس مفهوم الذات في بداية المخيم الصيفي ونهايته من خلال درجات الأقران من الجنس نفسه، و أظهرت النتائج أن الذكور والإناث كلهم قد مروا في مرحلة ازداد فيها لديهم مفهوم الذات الاجتماعية من خلال التفاعل مع الأقران سواءً من الجنس نفسه أم من جنس مختلف.

وأجرى (المهايرة، 2007) دراسة هدفت إلى تقصي أ ثر برنامج إرشادي جمعي في تنمية مفهوم الذات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المراكز الريادية في إقليم الجنوب في الأردن ، تكونت عينة الدراسة من (40) طالباً وطالبةتم توزيعهم على مجموعتين متساويتين في العدد (مجموعة ضابطة وتجريبية) ، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في متوسطات الذات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي أي أن هناك تكافؤ بين المجموعتين قبل تطبيق البرنامج ،ولا توجد فروق أيضاً على الاختبار البعدي، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

الدراسات التي تناولت علاقة كل من دافعية الانجاز ومفهوم الذات الاجتماعية بالتحصيل الدراسي:

أجرى زانوبيني وأوساي (Zanobini & Usai , 2002) دراسة هدفت إلى استكشاف التغييرات في اعتبارات محددة لمفهوم الذات والدافعية للإ نجاز المدرسي واستكشاف أثر الاعتبارات المحددة لمفهوم الذات على الأوجه الأخرى لنظام الذات بعد الانتقال من الصف الخامس إلى السنة الأولى في المدارس المتوسطة، تكونت عينة الدراسة من (92) طالباً، وأظهرت النتائج أن هناك مناطق تميزت بالثبات ، والأخرى بالتغير عند الانتقال من مدرسة أساسية إلى مدرسة متوسطة. ويفسر النموذج الديناميكي العلاقات ضمن مجال محدد لمفاهيم الذات والدافعية والدرجات المدرسية والتحصيل العام فبعد الانتقال كان هناك ارتفاع لدور تكامل مفهوم الذات من حيث أهميته في التأثير في المكونات الأخرى لمنظومة الذات، ودافعية الإنجاز وأثرهما في التحصيل الدراسي.

وأجرى (بني إسماعيل، 2003) دراسة هدفت إلى تقصي أثر برنامج إرشاد جمعي في تنمية مفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من الطلبة العاديين والمتأخرين دراسياً، تكونت عينة الدراسة من (48) طالباً من الصفين الخامس والسادس الأساسيين (24) مجموعة ضابطة و (24) مجموعة تجريبية، وتم استخدام تحليل التباين الثنائي لفحص دلالة الفروق بين المتغيرات ، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً للمجموعة، ولصالح المجموعتين التجريبيتين على مقياس مفهوم الذات ككل بعد المعالجة ،وعدم وجود فروق دالة إحصائياً لفئة الطلبة وأيضا وجود فروق دالة إحصائيا على مقياس دافعية الإنجاز بعد المعالجة للمجموعة ولصالح المجموعتين التجريبيتين ، ووجود فروق دالة لفئة الطلبة ولصالح المتأخرين دراسياً، وأيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة ولصالح المجموعة التجريبية للطلبة العاديين على مقياس مفهوم الذات ، ومقياس دافعية الإنجاز بعد المعالجة.

وأجرت (أبو حجلة، 2006) دراسة هدفت التعرف إلى نموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافعية الإنجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع في محافظة قلقيلية ، تكونت عينة الدراسة من (137)طالباً وطالبة ، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي وتحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة ، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل ومفهوم ذات طلبة الصف السابع الأساسي ،ولا توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية الانجاز وقلق الاختبار ولا توجد فروق دالة إحصائيا في التحصيل ، ودافعية الانجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة مادة العلوم تعزى للجنس ، في حين كان التحصيل دالاً إحصائياً.

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة أنه قد أجري العديد منها محلياً، وعربياً، وعالمياً حول البرامج الإرشادية التي تساهم في تنمية دافعية الإنجاز ،مفهوم الذات الاجتماعية ، وانعكاس ذلك على تحصيل الطالب الدراسي وتحسينه، فقد تناولت هذه الدراسات علاقة دافعية الإنجاز بالتحصيل الدراسي ، وأيضا علاقة مفهوم الذات الاجتماعية بالتحصيل الدراسي ،وعلاقة المتغيرين معاً

مع التحصيل الدراسي ، لكن ليس بصورة كبيرة إذ لم توضح عن مفهوم الذات الاجتماعية صراحة بل عن أشكال مفهوم الذات وجاءت دراسات قليلة تحدثت عن مفهوم الذات مع دافعية الانجاز ومن خلال استعراض هذه الدراسات السابقة نجد أن هناك نقصاً في الدراسات المحلية ، والعربية، والأجنبية،وخاصة عدم وجود دراسة تجمع بين متغير دافعية الإنجاز ومفهوم الذات الاجتماعية لدى الطلبة منخفضي التحصيل، وأثرهما في التحصيل الدراسي بشكل كبير جداً . وقد تميزت هذه الدراسة بأنها جاءت لتقصي أثر برنامج إرشادي جمعي في تنمية دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الاجتماعية لدى الطالبة منخفضي التحصيل في الصف التاسع، ذلك لما لهذا الموضوع من أهمية بالغة في المجال التربوي، والإرشادي، وفي الحياة العملية للطلبة، وخاصة ذوي التحصيل المنخفض، وتضمن برنامج هذه الدراسة العديد من الأساليب ، والمهارات، والفنيات المعرفية السلوكية التي أدت إلى رفع فاعلية المسترشدين في المجموعة الإرشادية وتدريبهم على فنيات العمل الجماعي وتكوين ذات موجب لديهم ،وتنمية الطموح ، والمثابرة، وتحمل المسؤولية،ونبذ الأفكار اللاعقلانية ، وإحلال أفكاراً عقلانية ومنطقية لدى المسترشدين.

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

يتناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة ، وعينتها، والأداة المستخدمة في الدراسة، وإجراءات تطبيقها،وتصحيحيها وتفسير درجاتها ، وكذلك وصفاً لكيفية تقييم صدق الاختبار وثباته ، وكذلك وصفاً للمعالجات الإحصائية التي تم اتباعها للإجابة عن أسئلة الدراسة.

1.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة في الصف التاسع الأساسي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي . والبالغ عددهم (250) طالباً للعام الدراسي 2008/ 2009 للفصل الدراسي الأول، تم توزيع المقاييس على (250)طالباً من ضعاف التحصيل ، وتم معرفة ذلك قبل توزيع المقاييس عليهم وذلك بالاطلاع على درجاتهم في المواد التالية : (الرياضيات، واللغة العربية، واللغة الانجليزية، والعلوم) .

2.3 عينة الدراسة:

تم اختيار عينة قصديه، نظراً لصعوبة جمع الطلبة من المدارس لبعدها عن بعضها، وبسبب النسبة المرتفعة للطلبة منخفضي التحصيل في هذه المدرسة لذلك تم اختيار هذه العينة من مجتمع الدراسة إذ بلغ حجم هذه العينة (40) طالباً ممن كان تحصيلهم الدراسي منخفضاً في المواد الدراسية الأساسية (الرياضيات، واللغة عربية، واللغة الإنجليزية، والعلوم) وحصلوا على أقل الدرجات على مقياس دافعية الإنجاز ومقياس مفهوم الذات الاجتماعية المطورين لأغراض الدراسة من مجتمع الدراسة حيث تم توزيعهم على مجموعتين متساويتين في العدد (ضابطة وتجريبية) وحسب الجدول التالي:

جدول ر قم (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المجموعة.

المجموعة	العدد
التجريبية	20
الضابطة	20
المجموع	40

3.3 أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس مفهوم الذات الاجتماعية:

تم تطوير المقياس بالرجوع إلى الأدب التربوي والنفسي والمقاييس التي استهدفت فئة منخفضي التحصيل حيث تم الرجوع إلى دراسة (المهايرة، 2007) وتكونت الأداة من (46) فقرةتمثل مقياس الذات الاجتماعية الذي طوره الباحث وقد صيغت كل فقرة منها على شكل جملة اتبعت بسلم إجابة يتكون من خمس إجابات: موافق جداً، موافق، غير متأكد، معارض، معارض جداً، وتم تصحيح إجابات الطلبة باستخدام مفتاح التصحيح التالي : موافق جداً (5) درجات، موافق (4) درجات، غير متأكد (3) درجات، معارض (2) درجتين،معارض جداً (1) درجة واحدة. ويقاس مستوى مفهوم الذات الاجتماعية إجرائياً لأغراض هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الذات الاجتماعية المطور لهذه الدراسة،علماً بأن درجا ت القياس وبطريقة ايجابية وبتدرج (1-5) وتتراوح الدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد على هذا المقياس من (46- 230) درجة حيث تمثل الدرجة المرتفعة أعلى بمستوى الذات الاجتماعية ، وتشير الدرجة المنخفضة إلى قصور متدني بمستوى الذات الاجتماعية ، حيث اعتمد الباحث على المقياس التالي لتحديد مستوى الذات الاجتماعية للطلبة:

1- إذا كان مجموع درجات الطالب على المقياس (من 46 إلى اقل من 115) علامة فإن مستوى الذات الاجتماعية لديه منخفضة.

2- إذا كان مجموع درجات الطالب على المقياس (من 115 إلى 230) علامة فإن مستوى الذات الاجتماعية لديه مرتفعة.

صدق وثبات المقياس بصورته الأصلية:

قام الباحث بتوزيع المقياس بصورته الأولية على (7) محكماً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة من مختلف التخصصات الأكاديمية ذات العلاقة بموضوع الدراسة ومن ذوي الخبرة والكفاءة في مجال الدراسة للوقوف على قدرتها على تحقيق الغاية المرجوة منها، وللتأكد من وضوح وسلامة صياغة الفقرات وصلاحيتها لقياس ما صممت لقياسه وذلك لاختيار مدى وضوح ما ورد في فقرات الاستبانة ووضح صياغتها اللغوية وشمولها لمجالات الدراسة وقد تم اعتماد اتفاق (80%) من أراء المحكمين كنسبة مقبولة لقبول الفقرة، وقد تم تعديل بعض الفقرات وفق آراء المحكمين.

كما تم احتساب ثبات المقياس بطريقة الإعادة وذلك بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (30) طالبا وطالبة من خارج عينة الدراسة وبفارق زمني مقداره أسبوعان بين التطبيق الأول والثاني وكانت قيمة معامل الثبات بطريقة الإعادة حسب معادلة بيرسون (78.3%) وهذه دلالة على ثبات المقياس ومناسبته لأغراض الدراسة، كما تم احتساب قيمة معامل الثبات (كرونباخ ألفا) حيث بلغت (80.7%) وهذا يدل على الثبات والاستقرار في فقرات الأداة.

إجراءات صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية.

يشتمل المقياس المطور على (38) فقرة تمثل مقياس الذات الاجتماعية ، وقد كانت كل فقرة مصاغة على شكل جملة اتبعت بسلم إجابة يتكون من خمس إجابات: موافق جداً، موافق، غير متأكد، معارض، معارض جداً، وتم تصحيح إجابات الطلبة باستخدام مفتاح التصحيح التالي : موافق جداً (5) درجات، موافق (4) درجات، غير متأكد (3) درجات، معارض(2) درجتين،معارض جداً (1) درجة واحدة. ويقاس مستوى مفهوم الذات الاجتماعية إجرائياً لأغراض هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس مفهوم الذات الاجتماعية المطور لهذه الدراسة ، علماً بأن درجات القياس وبطريقة ايجابية وبتدرج (1-5)

وتتراوح الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في هذا المقياس من (38-190) درجة حيث تمثل الدرجة المرتفعة شعور أعلى بمستوى الذات الاجتماعية وتشير الدرجة المنخفضة إلى شعور متدني بمستوى الذات الاجتماعية، حيث اعتمد الباحث على المقياس التالي لتحديد مستوى الذات الاجتماعية للطلبة:

1. إذا كان مجموع درجات الطالب على المقياس (من 38 إلى اقل من 95) علامة فإن مستوى الذات الاجتماعية لديه منخفضة.
2. إذا كان مجموع درجات الطالب على المقياس (من 95 إلى 190) علامة فإن مستوى الذات الاجتماعية لديه مرتفعة.

أما التغيرات والتطورات على الفقرات في مقياس مفهوم الذات الاجتماعية من إعادة صياغة وحذف ودمج للفقرات كما في الفقرة (2) و(4) ...الخ موضح من خلال المقياس الأصلي ومقارنته بالمقياس الذي أعده وطوره الباحث في الملاحق.

صدق وثبات المقياس:

تم توزيع المقياس بصورتها الأولية على (11) محكماً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة من قسم الإرشاد والتربية الخاصة وقسم علم النفس من ذوي الخبرة والاختصاص والكفاءة التدريسية لتحقيق الغاية المرجوة من هذا المقياس، وصلاحية وسلامة فقراته من حيث الصياغة اللغوية ، وانتماء الفقرة للبعد وملاءمتها للبيئة الأردنية لكي يقيس ما صمم من أجله ، وقد تم اعتماد اتفاق (80%) من آراء المحكمين كنسبة مقبولة لقبول الفقرة ، وقد تم تعديل ودمج وحذف بعض الفقرات وفق آراء المحكمين.

وفي الدراسة الحالية تم احتساب ثبات المقياس بطريقة الإعادة، وذلك بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (20) طالباً من خارج عينة الدراسة، وبفارق زمني مقداره أسبوعان بين التطبيق الأول والثاني، وكانت قيمة معامل الثبات بطريقة الإعادة حسب معادلة بيرسون (0.75) وهذه دلالة على ثبات المقياس ومناسبته لأغراض الدراسة، كما تم احتساب قيمة معامل الثبات (كرونباخ ألفا) حيث بلغت (0.84) وهذا يدل على الثبات والاستقرار في فقرات الأداة.

ثانياً: مقياس دافعية الانجاز:

إجراءات صدق وثبات المقياس بصورته الأصلية:

تم تطوير أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدب التربوي والنفسي والمقاييس التي استهدفت فئة منخفضي التحصيل حيث تم الرجوع إلى دراسة (الحجازين، 2002) و"AQuestionnair Measure of Achievement Motivation"، أعد هذا المقياس هيرمانز (Hermans) عام 1970 حيث أستخدم في صياغة عباراته الخصائص التي تميز مرتفعي التحصيل ، عن منخفضي التحصيل ، وتشمل ما يلي: مستوى التحصيل والطموح ، والسلوك الذي تقل فيه المغامرة ، والقابلية للتحرك إلى الأمام ، والمثابرة ، والرغبة في إعادة التفكير في العقبات ، وإدراك سرعة ومرور الوقت ، والاتجاه نحو المستقبل ، واختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف ، والبحث عن التقدير ، والرغبة في الأداء الأفضل .

ويتكون المقياس من 28 فقرة من نوع اختيار من متعدد ، وتتكون كل فقرة من جملة ناقصة، يلي (18) فقرة ، منها خمس عبارات (أ ، ب ، ج ، د ، ه) ، ويلي العشر فقرات المتبقية أربع عبارات (أ ، ب ، ج ، د) ، ويوجد أمام كل عبارة زوج من الأقواس على المفحوص أن يختار العبارة التي يرى أنها تكمل الفقرة بوضع علامة (x) بين القوسين الموجودين أمام هذه العبارة ، وهذه العبارات مرتبة تبعاً لدرجة إيجابية الفقرة أي أنه في الفقرات الموجبة (أ ، ب ، ج ، د) تعطي الدرجات (5 – 4 – 3 – 2 – 1) على الترتيب ، أما الفقرات السالبة (أ ، ب ، ج ، د ، ه) الدرجات (1 – 2 – 3 – 4 – 5) على التوالي ، وكذلك الحال في الفقرات التي تليها أربع عبارات ، وطبقاً لهذا التصنيف فإن أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي (28) درجة (موسى، 1991).

صدق وثبات المقياس:

أشار (موسى، 1991) إلى أن هيرمانز قام بحساب معاملات الثبات لهذا المقياس بتطبيقه على طلبة من مراحل دراسية مختلفة ، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بين (0.80 – 0.82) ، كما وجد هيرمانز أن المقياس يتمتع

بصدق محكي تنبؤي – باستخدام التحصيل كمحك – ويذكر (موســى، 1991) أن براوات (Prawat) قام بحساب معامل الثبات لهذا الاختبار بتطبيقه على عينة من طلبة المدارس ، فوجد أن قيم معاملات الثبات تراوحت بــين (0.75 – 0.78) ، وأشار براوات أن معامل الارتباط بين درجات الأفراد على هذا المقياس ودرجات تحصيلهم الدراسي (صدق المحك التلازمــي تراوحــت بــين (0.64 - 0.86)) في حالة عينات من تلاميذ وتلميذات من الصفوف الثالث حتــى الحــادي عشر، هذا وقد قام (موسى، 1991) بتعريب الاختبــار واشــتقاق دلالات ثباتــه وصدقه من خلال عرضه على ثمانية محكمين من العاملين في حقل علم الــنفس التربوي والقياس النفسي، وطلب من كل واحد تحديد ما إذا كانت الفقرة تنتمي إلى الدافع للإنجاز أم لا، واتضح من تقديرات المحكمين أن كافة فقرات الاختبار تنتمي إلى الدافع للإنجاز من حيث أن النسبة المئوية لاتفاق المحكمــين لــم تقــل عــن (0.875)، كما قام بتطبيق الاختبار على عينة من البنين والبنات فــي المراحــل الإعدادية والثانوية والجامعية ، وأجرى حساب معامل الثبــات بتطبيــق معادلــة كرونباخ – ألفا فكان معامل الثبات لعينة مشتركة من البنين والبنــات فــي كافــة المراحل الدراسية (0.761) ، تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النــصفية للعينة نفسها ، ووجد أن معامل الثبات الكلي للمقيــاس (0.867) ، وكــذلك قــام بحساب صدق المحك التلازمي ودرجات تحصيلهم في نهاية العام الدراسي وبلــغ (0.67) .

أما في الأردن فقد جرى حساب معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا ، حيث قامت (الغزو، 1994) بحساب ثبات الاختبار على عينة من طلبــة الــصفين الخــامس والثامن الأساسين ، حيث بلغت قيمته (0.65) كما قامت (البقاعين، 1995) بحسابه على عينة من طلبة المرحلة الثانوية ، وكانت قيمتــه تــساوي (0.78) ، وذلــك بطريقة كرونباخ ألفا ، كما قام (الحجازين، 2002) بالتأكد من ثبات المقياس فــي الدراسة الحالية ، فقد جرى تطبيقه على عينة بلغ عددها (50) طالباً وطالبة مــن طلبة الصف الأول الثانوي ، وحسب معامل الثبات باستخدام طريقة كرونباخ ألفا ، وقد وصل معامل الثبات إلى (0.81) ، وقد أعتبر هذا المعامل مناسباً لأغــراض

هذه الدراسة ، وفيما يتعلق بصدق المقياس فقد قـــام (ســـواقد، 2001) بعـــرض المقياس على (20) محكماً من المختصين بعلم النفس والتربيـــة فـــي الجامعـــات الأردنية ومراكز البحث في الأردن لإبداء آرائهم في المقياس من حيث :

1 – ملائمة الفقرة لقياس السمة ، وذلك بالإجابة بنعم أو لا .

2 – ملائمة مضمون الفقرة ومفتاح تصحيحيها لقياس المستويات المتباينـــة مـــن الدافعية للإنجاز وذلك بالإجابة بنعم أو لا .

3 – وضوح الصياغة ومقروئيتها بالنسبة للفئة المستهدفة وذلك بالإجابة بـــنعم أو لا. وفي ضوء آراء المحكمين وآرائهم تم تعديل بعض الفقرات ، بحيـــث أصـــبح المقياس كما هو في وضعه الحالي.

إجراءات صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية.

يشتمل المقياس الذي طوره الباحث على (29) فقرة كل فقرة عبارة عـــن جملة ناقصة يليها عدد من العبارات واحدة منها تكمل الجملة ويقوم الطالب بقراءة العبارات وتكملة الجمل الناقصة عن طريق وضع إشارة (X) أمام العبـــارة التـــي يرى أنها تكملة الجملة.

الفقرات جميعهارتبة تنازلياً من الفقرة الأعلى ، إلى الأقل وتـــم توحيـــد الفقرات من حيث العدد حيث بلغت كل فقرة (5) عبارات (أ، ب، ج، د، ه) حيث يكون توزيع الدرجات كالتالي : من يحصل على (أ) يأخـــذ (5) درجـــات، (ب) 4 درجات، (ج) 3 درجات، (د) 2 درجتين، (ه) 1درجة واحدة ،وبذلك فإن أقصد ى درجة يحصل عليها الطالب في هذا الا ختبار (145) درجة وأقل در جة يمكن أن يحصل عليها الطالب هي (29) درجة. حيث تم الاعتماد علـــى المقيـــاس التـــالي لتحديد مستوى دافعية الانجاز للطلبة:

1. إذا كان مجموع درجات الطالب على المقياس من (29- إلـــى اقـــل مـــن 72.5) علامة فان مستوى دافعية الانجاز لديه منخفضة.
2. إذا كان مجموع درجات الطالب على المقياس مـــن (72.5- إلـــى 145) علامة فان مستوى دافعية الانجاز لديه مرتفعة.

أما التغيرات والتطورات على الفقرات في مقياس دافعية الانجاز من إعادة صياغة وحذف وإضافة ودمج للفقرات فهو موضح من خلال المقياس الأصلي ومقارنته بالمقياس الذي أعده وطوره الباحث في الملاحق.

صدق الأداة:

تم توزيع الأداة بصورتها الأولية على (11) محكماً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة من قسم الإرشاد والتربية الخاصة وقسم علم النفس من ذوي الخبرة والاختصاص والكفاءة التدريسية لتحقيق الغاية المرجوة من هذا المقياس وصلاحية وسلامة فقراته من حيث الصياغة اللغوية وانتماء الفقرة للبعد وملائمتها للبيئة الأردنية لكي يقيس ما صمم من أجله ، وتم اعتماد اتفاق (80%) من أراء المحكمين كنسبة مقبولة لقبول الفقرة ، وتم تعديل ودمج وحذف بعض الفقرات وفق آراء المحكمين.

وفي الدراسة الحالية تم احتساب ثبات المقياس بطريقة الإعادة وذلك بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (20) طالبا من خارج عينة الدراسة وبفارق زمني مقداره أسبوعان بين التطبيق الأول والثاني وكانت قيمة معامل الثبات بطريقة الإعادة حسب معادلة بيرسون (0.77) وهذه دلالة على ثبات المقياس ومناسبته لأغراض الدراسة، كما تم احتساب قيمة معامل الثبات (كرونباخ ألفا) حيث بلغت (0. 81) وهذا يدل على الثبات والاستقرار في فقرات الأداة.

البرنامج الإرشادي:

تلقى الطلبة في المجموعة التجريبية برنامج إرشادي جمعي هدف إلى تنمية دافعية الانجاز وفاعلية الذات الاجتماعية لدى الطلبة منخفضي التحصيل في الصف التاسع وتكون البرنامج من (15) جلسة إرشادية ويوضح الملحق رقم (1) البرنامج بكامل تفاصيله.

أهداف البرنامج العامة : هدف هذا البرنامج إلى تنمية دافعية الانجاز وفاعلية الذات الاجتماعية للمساهمة في تنمية مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة منخفضي التحصيل.

محتوى البرنامج: يتضمن البرنامج التدرب على المهارات التالية:

أ – المهارات الاجتماعية.

ب – مهارات الاتصال والتواصل.

ج – تحمل المسؤولية.

د – دعم ومساندة الأعضاء.

ه – الإرادة والتصميم والتحمل والطموح.

و - تكوين مفهوم ذات موجب.

ويتضمن البرنامج مجموعة من الأساليب الإرشادية وهي:

1- المناقشة والحوار.

2- التغذية الراجعة.

3- العصف الذهني.

4- لعب الدور.

5- التخيل.

6- الملاحظة.

7- التعزيز الرمزي.

8- تقديم الخيارات البديلة.

9 – التبصر.

10 - الواجب البيتي.

ويجدر الإشارة هنا إلى قائمة القواعد والتعليمات الخاصة بجلسات البرنامج الإرشادي والتي تسم الطريق الذي سيسير عليه الأعضاء بشكل منهجي وسليم من غير أخطاء ومشاكل ومن هذه القواعد والتعليمات:

1. الالتزام بحضور الجلسات في الموعد المحدد.
2. احترام الجلسة وآدابها.
3. عدم المقاطعة أثناء الحديث.
4. السرية التامة وتحمل المسؤولية.
5. احترام حقوق الأعضاء.

6. العمل بروح الفريق الواحد.

فهذا البرنامج يريد أن ينمي عند الأعضاء التواصل الفعال فيما بينهم وتنمية العمل الجماعي والتكاتف بين الأعضاء والتحمل والمثابرة والإ نجاز والاستبصار فيما يدور حولهم ووعيهم وإدراكهم.

4.3 الإجراءات:

1 -تم بناء البرنامج الإرشادي الجمعي لتنمية دافعية الإ نجاز وفاعلية الذات الاجتماعية لدى الطلبة منخفضي التحصيل ، حيث تكون البرنامج الإرشادي من (15) جلسة، مدة كل جلسة (55) دقيقة وتهدف الجلسات إلى تنمية دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الاجتماعية لدى الطلبة الذين يعانون من ضعف التحصيل الدراسي وتتناول هذه الجلسات تنمية حس المسؤولية الذاتية والمهارات الاجتماعية والمثابرة والطموح والتحمل عند هؤلاء الطلبة.

2-تم تطوير أدوات لقياس دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الاجتماعية وتم التأكد من دلالات صدقها وثباتها.

تم إجراء اختبارات قبلية لدافعية الإنجاز وفاعلية الذات الاجتماعية ، لدى طلبة الصف التاسع في مدارس لواء المزار الجنوبي وبناءً على نتائجها تم اختيار (40) طالباً هم من حصل على أقل الدرجات على المقياسين ، ولديهم ضعف تحصيلي في المواد التالية: (الرياضيات، واللغة العربية ، واللغة الانجليزية، والعلوم) .

4 – تم تقسيم أفراد عينة الدراسة (40) إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، وتعرضت المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي ولم تتعرض المجموعة الضابطة إلى أي تدخل إرشادي.

5 –تم إجراء الاختبارات البعدية في دافعية الإنجاز، وفاعلية الذات الاجتماعية والاطلاع على نتائج أفراد عينة الدراسة في المواد الدراسية على الفصل الثاني 2008 / 2009) .

5.3 تصميم الدراسة:

تعتبر الدراسة الحالية دراسة شبه تجريبية هدفت إلى التعرف على معرفة أثر برنامج إرشادي جمعي في تنمية دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الاجتماعية لدى الطلبة منخفضي التحصيل في الصف التاسع،وقد استخدمت الدراسة الحالية لفحص أثر المتغير المستقل ، وهو البرنامج الإرشادي الجمعي على المتغيرين التابعين ، وهما دافعية الإنجاز ، وفاعلية الذات الاجتماعية ، وتم استخدام مجموعة تجريبية ، ومجموعة ضابطة بالتوزيع العشوائي في هذا التصميم وذلك باستخدام قياسات قبلية وبعدية.

6.3 الأساليب الإحصائية المستخدمة :

لقد تم استخدام اختبار (t-test) لمعرفة الفروق في متوسطات أداء أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الاجتماعية على القياس القبلي ، واستخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA) لمعرفة أثر البرنامج الإرشادي الجمعي على المتغيرين لدى المجموعة التجريبية على القياس البعدي.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

1.4 عرض النتائج.

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي أثر برنامج إرشادي جمعي في تنمية دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الاجتماعية لدى الطلبة منخفضي التحصيل في الصف التاسع الأساسي، وقبل استعراض النتائج تم التأكد من تكافؤ المجموعتين في متغيري: دافعية الإنجاز وفاعلية الذات الا جتماعية على القياس القبلي، باستخدام اختبار (t- test) ، وكما هم مبين في الجدولين (2، 3):

جدول رقم (2)

نتيجة اختبار (t- test) لمعرفة الفروق في متوسط أداء أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في دافعية الإنجاز على القياس القبلي.

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
دافعية الانجاز	الضابطة	89.25	10.33	0.114	38	0.910
	التجريبية	89.70	14.27			

تشير نتائج الجدول رقم (2) إلى عدم وجود فروق في متوسطات أداء أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في دافعية الإنجاز على القياس القبلي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.114) عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.910$) وهي غير دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) ، وهذا يدلل على تكافؤ المجموعات في القياس القبلي قبل تطبيق البرنامج.

جدول رقم (3)

نتيجة اختبار (t- test) لمعرفة الفروق في متوسط أداء أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في فاعلية الذات الاجتماعية في القياس القبلي.

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الذات الاجتماعية	**الضابطة**	120.35	12.28	1.455	38	0.154
	التجريبية	113.70	16.33			

تشير نتائج الجدول رقم (3) إلى عدم وجود فروق في متوسطات أداء أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في فاعلية الذات الاجتماعية في القياس القبلي، حيث بلغت قيمة (ت) (1.455) عند مستوى دلالة (α = 0.154) وهي غير دالة إحصائيا (α = 0.05)، وهذا يدلل على تكافؤ المجموعات في القياس القبلي قبل تطبيق البرنامج.

النتائج المتعلقة بالسؤال الاؤل:

هل هناك اثر ذو دلالة إحصائية للبرنامج الإرشادي الجمعي في تنمية دافعية الإنجاز لدى طلبة المجموعتين (التجريبية، الضابطة) على القياس البعدي؟.

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم تحليل التباين الثنائي المصاحبANCOVA)) ويوضح الجدول رقم (4) ذلك.

جدول رقم (4)

تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA) لأثر البرنامج الإرشادي الجمعي في تنمية دافعية الإنجاز لدى طلبة المجموعتين (التجريبية، الضابطة) في القياس البعدي.

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
دافعية الانجاز (القبلي) متغير مصاحب	3.944	1	3.944	0.023	0.879
المجموعة	6987.473	1	6987.473	41.587	0.000
الخطأ	6216.806	37	168.022		
الكلي	13216.775	39			

يشير الجدول رقم (4) إلى عدم وجود أثر للمتغير المصاحب (دافعية الانجاز القبلي) ، حيث بلغت قيمة ف (0.023) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) . وتبين من نتائج الجدول ذاته أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعتين، حيث بلغت قيمة (ف) (41.587) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، ولصالح المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي بلغت قيمته (124.30) على حساب المجموعة الضابطة ذات المتوسط الحسابي البالغ (97.85) مما يعني وجود اثر للبرنامج الإرشادي الجمعي في رفع دافعية الانجاز لدى طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل هناك اثر ذو دلالة إحصائية للبرنامج الإرشادي الجمعي في زيادة فاعلية الذات الاجتماعية لدى طلبة المجموعتين (التجريبية، الضابطة) على القياس البعدي؟.

جدول رقم (5)

تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA) لأثر البرنامج الإرشادي الجمعي في زيادة فاعلية الذات الاجتماعية لدى طلبة المجموعتين (التجريبية، الضابطة) في القياس البعدي.

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الذات الاجتماعية (القبلـــي) متغير مصاحب	239.661	1	239.661	0.590	0.447
المجموعة	5074.062	1	5074.062	12.491	0.001
الخطأ	15029.839	37	406.212		
المجموع	21174.400	39			

يشير الجدول رقم (5) إلى عدم وجود أثر للمتغير المصاحب (لذات الاجتماعيـــة القبلي)، حيث بلغت قيمة ف (0.590) وهي غير دالة إحـــصائياً عنـــد مـــستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$). وأشارت النتائج كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحـــصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بـــين المجمـــوعتين حيـــث بلغـــت قيمـــة (ف) (12.491) وهي دالة إحصائياً عنـــد مـــستوى الدلالـــة ($\alpha \geq 0.05$)، ولـــصالح المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي (155.87) على حساب المجموعة الضابطة ذات المتوسط الحسابي البالغ (132.15) مما يعني وجود اثر للبرنامج الإرشـــادي الجمعي في رفع الذات الاجتماعية لدى طلبة المجموعة التجريبية فـــي القيـــاس البعدي.

2.4 مناقشة النتائج.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوســـطات أداء أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في دافعية الإنجـــاز فـــي المقيـــاس القبلي، وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعات قبل تطبيق البرنامج الإرشـــادي علـــى

المجموعة التجريبية. كما أشارت النتائج إلى وجود اثر للبرنامج الإرشادي الجمعي في رفع دافعية الانجاز لدى طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، وعدم وجود أثر للمتغير المصاحب (دافعية الإنجاز القبلي) ولصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الحسابي الأعلى . ويمكن تفسير هذه النتيجة الإيجابية التي توصلت إليها الدراسة بأن طبيعة البرنامج المستخدم تضمنت المناقشات الجماعية، وتبادل الأفكار التي هدفت إلى التعرف على مفهوم دافعية الإنجاز، وخصائصها، ومكوناتها، وعلى ممارسة الأنشطة والتمارين التي تنمي الطموح والمثابرة، والانتباه،والسيطرة الذاتية، والانجذاب نحو المهمة، وتنمية روح المنافسة الهادفة وزيادة الاستقلالية وتنمية حس المسؤولية الشخصية لديهم والتدرب على كيفية مساعدة ودعم الأقران التي تهدف إلى تنمية مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة منخفضي التحصيل للعمل على زيادة تحصيلهم ، وتتفق نتيجة هذا السؤال مع دراسة (الرفوع والسفاسفة والدرابيع، 2004) التي أظهرت نتائجها أن للبرنامج فاعلية واضحة في تنمية دافعية الانجاز لدى الطلبة بطيئي التعلم وفي مستوى تحصيلهم الدراسي ، ودراسة (الطراونة، 2005) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين دافعية الانجاز والمعدلات التراكمية ، ودراسة (غنيم، 2005) التي توصلت إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى دافعية الانجاز، وتحسين مستوى التحصيل الدراسي، ودراسة روبرت (Robert , 2007) التي أدت نتائجها إلى أن هناك أثر ذو دلالة إحصائية بين دافعية الانجاز ، والأداء الأكاديمي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في متوسطات أداء أفراد المجموعة (الضابطة والتجريبية) في زيادة فاعلية الذات الاجتماعية في المقياس القبلي، وهذا يدلل على تكافؤ المجموعات قبل تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية.كما أشارت النتائج إلى وجود اثر للبرنامج الإرشادي الجمعي في رفع الذات الاجتماعية لدى طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، وعدم وجود أثر للمتغير المصاحب (دافعية الإنجاز القبلي) ولصالح المجموعة التجريبية ذات

المتوسط الحسابي الأعلى وتفسر نتيجة هذا السؤال على أن البرنامج الإرشادي ذو فائدة وفاعلية جيدة بالنسبة للطلبة حيث تم تنمية فاعلية الذات الاجتماعية ، بسبب استخدام الأساليب ، والأنشطة، والوسائل، المستخدمة، والحوار، والمناقشة، والتفاعل الاجتماعي والانتماء للآخرين وتقدير الذات وتحمل المسؤولية ، وزيادة الفخر والاعتزاز بالنفس وتقييم السلوك الواقعي مع الآخرين ، ومعرفة الفرد بقدراته وإمكاناته وتطوير حوارات ذاتية ناجحة حول أهدافه ، والسيطرة على الأحداث المؤثرة في حياته ، وتتفق نتيجة هذا السؤال مع دراسة وليامس (Williams , 2004) التي أظهرت نتائجها أن البرنامج الإرشادي رفع من مستويات فاعلية الذات الاجتماعية بين الطلبة مما أثر في أدائهم التحصيلي ، ودراسة (العزاوي، 2005) التي أظهرت أن للبرنامج الإرشادي أثر في تنمية مفهوم الذات لدى الطلبة، ودراسة ميشيل وشارون (Michael & Sharon & 2005) التي توصلت إلى أن أفراد المجموعة التجريبية أظهروا درجات ذات دلالة أعلى على مقياس مفهوم الذات وكان لهم معدلات ايجابية وعالية على اثنين من المقاييس الخاصة بالمهارات الاجتماعية ، ودراسة (المهايرة، 2007) التي أظهرت نتائجها إلى أن فاعلية الذات الاجتماعية تزيد من أداء الطلبة الدراسي.

3.4 التوصيات:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. إجراء المزيد من الدراسات التي تنمي التحصيل الدراسي عند الطلبة منخفضي التحصيل، والاهتمام بدراسة المتغيرات الأخرى التي لها علاقة بتنمية التحصيل الدراسي عند الطلبة، كالذكاء وفاعلية الذات المثالية، والمهارات الاجتماعية، والطموح، والمثابرة.
2. بناء برامج إرشادية للطلبة منخفضي التحصيل في مختلف المراحل العمرية وفي بيئات مختلفة.

3. الإفادة من البرنامج الإرشادي المعد في هذه الدراسة من قبل المرشدين في المدارس، وتطويعه بما يلائم الظروف المتوفرة.

المراجع

أ- المراجع العربية:

أحمد، مجدي، عبد الله، محمد . (2003)**علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق** . القاهرة:دار المعرفة الجامعية.

الأسدي،سعيد جاسم وإبراهيم،مروان عبد الحميد .(2003)**الإرشاد التربوي مفهومة-خصائصه-ماهيته**.عمان:الدار العلمية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

باهي ، مصطفى حسين ، شلبي ، أمينة إبراهيم . (1998) **الدافعية (نظريات وتطبيقات)** . القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

البقاعين،لميا عايد .(1995).**السمات النفسية للطلبة وعناصر السلوك التعليمي التي تميز بين المدارس الثانوية ذات التحصيل العالي والمتدني في محافظات الجنوب**،رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة مؤتة،الكرك، الأردن.

بكار ، بكار سليمان علي . (2006) . **أثر برنامج إرشادي لتدريب الأمهات على مهارات الاتصال في تحسين فعالية الذات الاجتماعية لديهن ومستوى تواصلهن مع أطفالهن**رسالة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة الأردنية، الأردن.

بني إسماعيل ، أحمد محمد . (2003) . **أثر برنامج أرشادي جمعي في تنمية مفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى عينة من الطلبة العاديين والمتأخرين دراسياً** . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، اربد ، الأردن .

جابر ، عبد الحميد جابر . (2008) . **نظريات الشخصية (البناء – الديناميات – النمو – طرق البحث – التقويم)** . الرياض : دار الزهـراء للنـشر والتوزيع.

حبيب، احمد علي. (2006). **المراهقة**. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

الحجازين ، بشير شاهر . (2002) . **تحري شكل العلاقة بين القلق ودافعية الانجاز والتحصيل لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مدارس لواء القصر**، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة مؤتة ، الكرك ، الأردن .

أبو حجلة ، أمل أحمد ، (2006) ، **أثر نموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الانجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع في محافظة قلقيلية**رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين .

حسن ، علي حسن .(1998) . **سيكولوجية الإنجاز الخصائص المعرفية والمزاجية للشخصية الإنجازية** . القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

حمدان ، محمد زياد .(2002) **تحفيز التعليم والتحصيل** (ط2) دمشق: دار التربية الحديثة.

خطاب ، محمد . (1987) . **أثر مفهوم الذات على التحصيل الأكاديمي** . قسم الوثائق والمجموعات الخاصة . نشرة رقم 167 . مكتبة جامعة اليرموك .

خليفة ، عبد اللطيف محمد . (2000) . **الدافعية للإنجاز** . القاهرة : دار غريب للنشر والتوزيع.

الرفوع ، محمد أحمد و السفاسفة ، محمد إبراهيم والدرابيع ، ماهر يونس (2004). أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الانجاز والتحصيل الدراسيلدى بطيئي التعلم في المدارس الأساسية في الأردن . **مجلة العلوم التربوي والنفسية** ، 5 (4) ، 197 – 229 .

أبو رياش،حسين والصافي،عبد الحكيم وعمور،أميمة وشريف ، سليم (2006) . **الدافعية والذكاء العاطفي** . عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الريماوي،محمد عودة والتل،شادية أحمد والعتوم،عدنان يوسف وعلاونة،شفيق فلاح والبطش،محمد وليد والزغول،رافع عقيل.(2004).**علم النفس العام**.عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الزغول ، عماد عبد الرحيم . (2003) . **نظريات التعلم** .عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع.

الزغول ، عماد عبد الرحيم . (2006) . **نظريات التعلم** . (ط2) عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع.

زيدان،سليمان وشوا قفة،سهيل.(2007)**أساسيات الإرشاد التربوي** .عمان:دار جهينة للنشر والتوزيع.

سحلول،محمد عبدالله . (2005). **فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء** . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ،اربد ، الأردن.

سعيد، سعاد جبر .(2008).**علم النفس المقارن** . عمان:عالم الكتاب الحديث وجدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع.

السفاسفة ، محمد إبراهيم .(2003) .**أساسيات في الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي** .عمان : دار حنين ومكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

سلمان ، مرام عوض .(2007)أثر استخدام برنامج للتدخلات الإرشادية في معالجة مشكلات تدني اعتبار الذات وضعف الدافعية للانجاز الدراسي لدى طالبات الصف الحادي عشر من التخصصات غير الأكاديمية . **مجلة البحث الإجرائي في التربية** ، 1 (3) ، 1 – 32 .

سليمان، محمد عبد العزيز عبد ربه . (2000) **تصميم برنامج إرشادي لتحسين مفهوم الذات عند أطفال المؤسسات الإيوائية** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

سواقد، ساري.(2001)**مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين** .مقياس غير منشور.جامعة مؤتة.

أبو شعيرة ، خالد ، غباري ، ثائر .(2009) .**علم النفس التربـــوي وتطبيقاتـــه الصفية** . عمان:مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

شواشرة ، عاطف حسن . (2007)**فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي فـــي استثارة دافعية الانجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحـــصيل الدراسي (دراسة حالة)** .كلية الدراسات التربويـــة، الجامعـــة العربيـــة المفتوحة، عمان ، الأردن .

الشيخ ، دعد .(2006)**مفهوم الذات بين الطفولة والمراهقـــة** .دمـــشق: دار كيوان للنشر والتوزيع.

الطروانة ، نايف سالم .(2005) . **أثر برنامج إرشاد جمعي عقلاني – انفعـــالي عرفي في تحسين مستوى دافعية الإنجاز و فعالية الذات المدركة المعدل التراكمي لدى طلبة جامعة مؤتة ذوي التحصيل المتدني** . رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الطواب ، سيد محمود . (1990)أثر تفاعل مستوى دافعية الانجـــاز والـــذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعـــة الإمـــارات العربية المتحدة . **مجلة كلية التربية** ، (5) ، 19 – 49 .

عبد الله، محمد قاسم . (2000).**الشخصية والعلاج النفسي** .دمشق:دار المكتبـــي للنشر والتوزيع، سوريا.

العتوم ، عدنان يوسف ، علاونة ، شفيق فلاح ، الجراح ، عبد الناصر ذياب ، أبو غزال ، معاوية محمود . (2005)**علم الـــنفس التربـــوي النظريـــة والتطبيق** .عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العزاوي ، سامي مهدي . (2005) . أثر الإرشاد باستخدام الألعاب التربوية فـــي تنمية مفهوم الذات لدى تلاميذ رياض الأطفال **مجلـــة مركـــز البحـــوث التربوية** . (27) ، 95 – 115 .

أبو علام، رجاء محمود. (2004) . **التعلم أسسه وتطبيقاته** . عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العمرية ، صلاح الدين .(2005). **مفهوم الذات** . عمان:مكتبة المجتمع العربي للنشر.
عوض ، عباس محمود . (1999) . **المدخل إلى علم نفس النمو الطفولة – المراهقة – الشيخوخة.** القاهرة:دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع.
أبو عيطة ، سهام درويش ، أحمد ، أحمد عطا .(2005) . فاعلية برنامج إرشاد جمعي لتحسين التوافق النفسي ومفهوم الذات لدى الأطفال المساء إليهم . **مجلة العلوم التربوية والنفسية** . (2) ، 166 – 198 .
الغزو، إيمان.(1994).**أثربرنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل في الرياضيات لدى طالبات الصف الخامس والثامن الأساسين في لواء المزار الجنوبي.**رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة مؤتة ، الكرك،الأردن.
غنيم ، خوله عبد الرحيم . (2005) . **أثر استخدام برنامج إرشادي جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
الفتلاوي ، سهيلة محسن كاظم . (2005) . **تعديل السلوك في التدريس** . عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
فرج ، عبد اللطيف حسين . (2007) . **تحفيز التعليم** . عمان:دار الحامد للنشر والتوزيع.
الفرماوي ، حمدي علي . (2004)**دافعية الإنسان بين النظريات المبكرة والاتجاهات المعاصرة** . القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
القضاة ، محمد فرحان والترتوري ، محمد عو ض.(2006) .**أساسيات في علم النفس التربوي النظرية والتطبيق** .عمان : دار الحامد للنشر والتوزيع.
قطامي ، يوسف .(2004) . **النظرية المعرفية الاجتماعية وتطبيقاتها** . عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع.

القيسي،ريما ماجد.(2004)**علاقة التعلم المنظم ذاتياً في التحصيل ومدى اختلافه باختلاف النوع الاجتماعي والكلية لدى طلبــة جامعــة مؤتــة** .رســالة ماجستير غير منشورة.جامعة مؤتة . الكرك :الأردن.

الكركي ، وجدان خليل . (1996) **علاقة عادات الدراسة واتجاهاتها ودافعيــة الانجاز بالتحصيل الأكاديمي لطلبة جامعة مؤتة** . رسالة ماجستير غيــر منشورة ، جامعة مؤتة ، الكرك ، الأردن .

ملحم ، عبد القا در ، شريم ، رغدة .(1998) أبعاد مفهوم الذات واثر متغيرات الجنس والصف ومستوى التحصيل عليها لدى عينة من الطلبة المتفــوقين والعاديين في الصف التاسع والعاشر . **دراسات العلوم التربوية** ، 27 (1) ، 128 – 144 .

المهايرة ، سليمان عبد الرحمن . (2007) . **أثر برنامج إرشادي جمعــي فــي تنمية مفهوم الذات الاجتماعية لدى الطلاب الموهوبين والمتفوقين فــي المراكز الريادية في إقليم الجنوب في الأردن** . رســالة ماجــستير غيــر منشورة ، جامعة مؤتة، الكرك ، الأردن.

موسى، فاروق عبد الفتاح .(1991)**كراسة تعليمات الــدافع للإنجــاز للأطفــال والراشدين (ط4)**.القاهرة:مكتبة النهضة المصرية .

الهنداوي ، علي فالح ، الزغول ، عماد عبد الرحيم . (2002) . **مبادئ أساسيــة في علم النفس** .عمان:دار حنين ومكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

يعقوب ،إبراهيم.(1993).مفهوم الذات في مرحلة المراهقة:أبعاده وفروق الجــنس والمستوى الدراسي (دراسة ميدانية)،**مجلة أبحاث اليرموك**،8(4)45-76.

يوسف، عصام.(2006)**التوجيه التربوي والإرشاد النفسي** ، عمــا ن:دار أســامة للنشر والتوزيع.

ب-المراجع الأجنبية:

Anne , R .(2006) . Effect of Summer Program on The Social Self – Concept of Gifted Adolescents , **Journal of Secondary Gifted Education** , 17 (2) , 65 – 75.

Bennett , M. & Sani , F . (2003) . **The Development Of The Social Self** . New York : Psychology Press .

Bleuer, J. C & Walz, G. R. & ERIC Clearing Hous on Counseling and Student Services Green boro NC. (2002). **New Perspectives on Counseling Underachievers** . North Carolina .

Bowers, J. & Hatch, T. (2002)**. ASCA National Model For School Counseling Program**. Alexandria, VA: American School Counselor Association .

Brehm , S ; Kassin , S. (1990) . **Social Psychology** . Boston , Dallas : Houghton Mifflin Company.

Dickerson , S; Gruenewald . (2004).When The Social Self is Threatened:Shame , Physiology ,and Health .**Journal of Persomality**.72(6),191-216.

Engler , B . (2003) . **Personality Theories An Introduction** . New York : Houghton Mifflin Boston.

Forgas,J;Willims , K; Forgas, J. (2002) . **The social self : Cognitve , In Terpersonal and Integroup Perspective** . New York : The Psychology Press .

Fox, K. (1997) . **The Physical Self From Motivation to Well – Being** . United states : Human Kinetics .

Frieder , L ; David , F ; John , N . (1997) . Social Self – Effeicacy and Short – Term Variability In Social Relationships : The Macarthur Successful Aging Studise , **Psychology and Aging** , 12 (4) , 657 – 666.

Huitt , W. (2004) . **Self – concept and Self – Esteem . Voldosta** GA: Voldosta State Unversity .

Jere , B. (2004) . **Motivating Students to Learn Rouledge**. New Jersey , Mahwah Second Edition .

Kalat , J.(1990).**Introduction To Psychology Belmont,** California:Wadsworth Publishing Company.

Kelly , R ; Jordan , L . (1990) . Effects of Academic Achievement and Gender on Academic and Social Self – Concept : AReplication . **Journal of Counseling and Development** , 69 – (2) , 77-173.

Meed , G. (1993) . **The Making Of Asocial Pragmatist** . Urbana : University Of Llinois Prees .

Michael , M ; Sharon A .(2005) . Group Counselings Effect on Self – Concept and Social Behaviors Among Children With Learning Disabilities , **Journal of Humanistic and Development** , 26 (3) , 17 – 109 .

Mukallid , S ; Nakadi , L . (2000) . Comparison of Self – Concept of Socially Disadvantaged Orphans and Its Relationship To Academic Achievement , **The E.R.G Journal** , 9 (17) , 29 – 42

Pajares, F; Urdan, T. (2006). **Self Efficacy Beliefs Of dolescents**: New York: Published By Information Age Publishing , Greenwich .

Petri,H;Govern,M (2004) .**Motivation: Theory Research and Applications** . Thomoson – Wads Worth, Australia .

Preckel , F; Holling , H ; Vock , W . (2006) . Academic Under Achievement: Relationship With Cognitive Motivation Achievement and Conscientiousness, **Psychology In the Schools** , 43 (3) .

Robert , S . (2007) . **An Achievement Motivation Program For Young Minortty Students Utilizing Cognitive – Behavioral Technigus**. www.encyclopedia.com.

Stipek , D ; Seal , K. (2001) . **Motivated Minds : Raising Children to Love Learning**. Holt & Co , New York .

Swann , W ; Jeffrey , J . (2002) . **Finding Value In Diversity : Verification Of Personal and Social Self – Views In Diverse Group**s . Texas , Austin , Boston .

Tyler ,T; Kramer , R; John , O. (1999) . **The Psychology Of The Social Self . Mahwah** , New Jersey , London .

Vermeir , I;Geuens .(2005).**Need For Closure , Gender and Social Self – Esteem of Younsters** .www.vlerick.com.

Wallace, W. (1986). **Theorie Of Counseling and Psycotherapy**: ABasic – Issues Approach - . Allyn and Bacon , **Inc** . Boston , London , Sydney .

Williams , E .(2004) . **Academic , Research , and Social Self – Efficacy Among African American Post – McNair Scholar Participants , Blacksburg ,** Virginia .

Zanobini , M ; Usai , C .(2002) . Domain – Specific Self – Concept and Achievement Motivation In The Transition From Primary to Low Middle School **, Educational Psycology** , 22 (2) , 203 – 217 .

ملحق (أ)
مقياس دافعية الإنجاز الأصلي

1 – إن العمل شيء :

( ) ... (أ) أتمنى ألا افعله .

( ) ... (ب) لا أحب أداءه كثير جدا.

( ) ... (ج) أتمنى أن افعله.

( ) ... (د) أحب أداءه .

( ) ... (هـ) أحب أداءه كثير جدا .

2 – في المدرسة يعتقدون أني:

( ) ... (أ) أعمل بشدة كبيرة .

( ) ... (ب) أعمل بتركيز .

( ) ... (ج) أعمل بغير تركيز .

( ) ... (د)غير مكترث بعض الشيء .

( ) ... (هـ) غير مكترث جدا

3 – أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا:

( ) ... (أ) مثالية .

( ) ... (ب) سارة جدا .

( ) ... (ج) سارة .

( ) ... (د) غير سارة .

( ) ... (هـ) غير سارة جدا .

4 – أن تنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيء هام أمر:

( ) ... (أ) لا قيمة له في الواقع .

( ) ... (ب) غالبا ما يكون ساذجا .

( ) ... (ج) غالبا ما يكون مفيدا .

( ) ... (د) له قدر كبير من الأهمية .

( ) ... (هـ) ضروري للنجاح.

5 – عندما أعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي :

( ) ... (أ) مرتفعة جدا .

( ) ... (ب) مرتفعة .

( ) ... (ج) ليست مرتفعة ولا منخفضة .

( ) ... (د) منخفضة .

( ) ... (هـ) منخفضة جدا .

6 – عندما يشرح المعلم الدرس

( ) ... (أ) اعقد العزم على أن أبذل قصارى جهدي وأن أعطي عن نفسي انطباعا حسنا .

( ) ... (ب) أوجه انتباها شديدا عادة إلى الأشياء التي تقال .

( ) ... (ج) تتشتت أفكاري في أشياء أخرى .

( ) ... (د) لي ميل كبير إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالمدرسة .

7 – أعمل عادة :

( ) ... (أ) أكثر بكثير مما قررت ان أعمله .

( ) ... (ب) أكثر بقليل مما قررت أن أعمله .

( ) ... (ج) أقل بقليل مما قررت أن أعمله .

( ) ... (د) أقل بكثير مما قررت أن أعمله .

8 - إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ :

( ) ... (أ) استمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى الهدف .

( ) ... (ب) أبذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي .

( ) ... (ج) أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى ،

( ) ... (د) أجدني راغبا في التخلي عن هدفي .

( ) ... (هـ) أتخلى عن هدفي عادة .

9 - أعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي :

( ) ... (أ) غير هام جدا .

( ) ... (ب) غير هام .

( ) ... (ج) هام .

( ) ... (د) هام جدا .

10 – يشكل بدء الواجب المنزلي :

( ) ... (أ) مجهودا كبيرا جدا.

( ) ... (ب) مجهودا كبيرا .

( ) ... (ج) مجهودا متوسطا .

( ) ... (د) مجهودا قليلا .

( ) ... (هـ) مجهودا قليلا جدا .

11 – عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون :

( ) ... (أ) مرتفعة جدا .

( ) ... (ب) مرتفعة .

( ) ... (ج) متوسطة .

( ) ... (د) منخفضة .

( ) ... (هـ) منخفضة جدا .

12 إذا دعيت أثناء أداء الواجب المنزلي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإني بعد ذلك :

( ) ... (أ) دائما أعود مباشرة إلى المذاكرة .

( ) ... (ب) أستريح قليلا ثم أعود إلى العمل .

( ) ... (ج) أتوقف قليلا قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى .

( ) ... (د) أجد أن الأمر شاق جدا كي أبدأ مرة أخرى .

13 – أن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة :

( )   ...   (أ) أحب أن أؤديه كثيرا .

( )   ...   (ب) أحب أن أؤديه أحيانا .

( )   ...   (ج) أؤديه فقط إذا كوفئت عليه جيدا .

( )   ...   (د) لا أعتقد أن أكون قادرا على تأديته .

( )   ...   (هـ) لا يجذبني تماما .

14 – يعتقد الآخرون بأني :

( )   ...   (أ) أذاكر بشدة جدا .

( )   ...   (ب) أذاكر بشدة .

( )   ...   (ج) أذاكر بدرجة متوسطة .

( )   ...   (د) لا أذاكر بشدة جدا .

( )   ...   (ه) لا أذاكر بشدة .

15 – أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون :

( )   ...   (أ) غير هام .

( )   ...   (ب) له أهمية قليلة .

( )   ...   (ج) ليس هام جدا .

( )   ...   (د) هاما إلى حد ما .

( )   ...   (هـ) هاما جدا .

16 – عند عمل شيء صعب فإنني :

( )   ...   (أ) أتخلى عنه سريعا جدا .

( )   ...   (ب) أتخلى عنه سريعا .

( )   ...   (ج) أتخلى عنه بسرعة متوسطة .

( )   ...   (د) لا أتخلى عنه سريعا جدا .

( )   ...   (هـ) أظل أواصل العمل عادة .

17 – أنا بصفة عامة :

(   )   ...   (أ) أخطط للمستقبل في معظم الأحيان .

(   )   ...   (ب) أخطط للمستقبل كثيرا .

(   )   ...   (ج) لا أخطط للمستقبل كثيرا .

(   )   ...   (د) أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة .

18 – أرى زملائي في المدرسة الذين يذاكرون بشدة :

(   )   ...   (أ) مهذبين جدا .

(   )   ...   (ب) مهذبين .

(   )   ...   (ج) مهذبين كالآخرين الذين لا يذاكرون بنفس الشدة .

(   )   ...   (د) غير مهذبين .

(   )   ...   (هـ) غير مهذبين على الإطلاق .

19 – في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في المدرسة :

(   )   ...   (أ) كثيرا جدا .

(   )   ...   (ب) كثيرا .

(   )   ...   (ج) قليلا .

(   )   ...   (د) صفر .

20 – عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به :

(   )   ...   (أ) عادة لايكون لدي وقت لذلك .

(   )   ...   (ب) غالبا لايكون لدي وقت لذلك .

(   )   ...   (ج) أحيانا يكون لدي قليل جدا من الوقت .

(   )   ...   (د) دائما يكون لدي وقت .

21 – أكون عادة :

( ) ... (أ) مشغولا جدا .

( ) ... (ب) مشغولا .

( ) ... (ج) غير مشغول كثيرا .

( ) ... (د) غير مشغول .

( ) ... (هـ) غير مشغول على الإطلاق .

22 – يمكن أن اعمل في شيء ما بدون تعب لمدة :

( ) ... (أ) طويلة جدا .

( ) ... (ب) طويلة .

( ) ... (ج) متوسطة .

( ) ... (د) قصيرة .

( ) ... (هـ) قصيرة جدا .

23 – إن علاقاتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة :

( ) ... (أ) ذات قدر كبير جدا .

( ) ... (ب) ذات قدر .

( ) ... (ج) أعتقد أنها غير ذات قدر.

( ) ... (د) أعتقد أنها مبالغ في قيمتها .

( ) ... (هـ) أعتقد أنها غير هامة تماما .

24 – يتبع الأولاد آباءهم في إدارة الأعمال لأنهم :

( ) ... (أ) يريدون توسيع وامتداد الأعمال .

( ) ... (ب) محظوظون لأن آباءهم مديرون .

( ) ... (ج) يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار .

( ) ... (د) يعتبرون أن هذه أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال.

25- بالنسبة للمدرسة أكون :

( ) ... (أ) في غاية الحماس .

( ) ... (ب) متحمسا جدا.

( ) ... (ج) غير متحمس بشدة.

( ) ... (د) قليل الحماس .

( ) ... (هـ) غير متحمس على الإطلاق .

26 – التنظيم شيء :

( ) ... (أ) أحب أن أمارسه كثيرا جدا .

( ) ... (ب) أحب أن أمارسه.

( ) ... (ج) لا أحب أن أمارسه كثيرا جدا.

( ) ... (د) لا أحب أن أمارسه على الإطلاق .

27 – عندما أبدأ شيء فإني :

( ) ... (أ) لا أنهيه بنجاح على الإطلاق .

( ) ... (ب) أنهيه بنجاح نادرا.

( ) ... (ج) أنهيه بنجاح أحيانا .

( ) ... (د) أنهيه بنجاح عادة .

28 – بالنسبة للمدرسة أكون :

( ) ... (أ) متضايقا كثيرا جدا .

( ) ... (ب) متضايقا كثيرا.

( ) ... (ج) أتضايق أحيانا .

( ) ... (د) أتضايق نادرا .

( ) ... (هـ) لا أتضايق مطلقا .

ملحق (ب)
مقياس مفهوم الذات الاجتماعية الأصلي

مقياس مفهوم الذات الاجتماعية

رقم الفقرة	الفقرة	موافق جداً	موافق	غير متأكد	معارض	معارض جداً
1	أعتمد كثيراً على مساعدة أصدقائي					
2	أتبادل وجهات النظر مع أصدقائي					
3	أحب الناس الذين أقضي وقتي معهم					
4	يعرفني أصدقائي جيداً ويفهموا تصرفاتي وطريقة تفكيري					
5	أشعر بالرضى عن أصدقائي					
6	أستطيع أن أجد الأصدقاء عندما أريد ذلك					
7	أشعر بالانسجام مع الآخرين					
8	أجد صعوبة في الاحتفاظ بعلاقات صداقة مستمرة					
9	لا استطيع بناء علاقات صداقة مع الآخرين					
10	صداقاتي مع الآخرين سطحية وعابرة					
11	احترم قيم الجماعة وأتقبلها					
12	أتأثر بالقيم التي يحملها أصدقائي حتى السلبية منها					
13	أهتم بنفسي أكثر من اهتمامي بالآخرين					
14	اتجه للأشياء أكثر من الأشخاص					
15	أشعر بالراحة مع الجماعة التي انتمي إليها					
16	أشارك الجماعة نشاطاتها وأتقبل قراراتها وقيمها					
17	أفضل الأنشطة الجماعية على الأنشطة الفردية					
18	أواجه صعوبة بالمشاركة بالأنشطة الجماعية					
19	أشعر بالسعادة في علاقاتي مع الآخرين					
20	أحب أن أبقي على علاقاتي مع الآخرين كما هي					
21	أشعر أنني مستبعد من بعض المواقف الاجتماعية					
22	أتمنى لو كانت شخصيتي غير ماهي عليه					
23	اشعر بأنني واثق من سلوكي الاجتماعي					
24	أفضل الأنشطة الفردية على الأنشطة الجماعية					
25	أفضل أن أشاهد الألعاب الجماعية ولا أشارك فيه					

					أساهم في العمل الجماعي بشكل منتظم	26
					أوافق رأي الجماعة في أغلب المواقف	27
					لم أكن أبداً شخصاً محبوباً بين أصدقائي	28
					استمتع بالمشاركة في المناقشات التي قد تستمر لفترة طويلة	29
					لا أفضل تناول الطعام بمفردي	30
					لا أحتمل المشاركة والخوض في مناقشات طويلة	31
					أتعاطف في الأمور المتعلقة بالأصدقاء	32
					لدي أهمية قيادية في محيطي الاجتماعي	33
					أتمنى أن أكون اجتماعياً أكثر	34
					أفضل البقاء في البيت على حضوري مناسبة اجتماعية	35
					أشعر بالميل إلى إقامة علاقات اجتماعية مع الناس	36
					أجد صعوبة في تكوين الأصدقاء	37
					أشعر بأن الناس يتجنبون صداقتي	38
					أبحث عن أعذار لتجنب حضور المناسبات الاجتماعية	39
					استمتع باللقاءات الاجتماعية لأنها تجمعنا بالآخرين	40
					أشعر بعدم السعادة في علاقاتي مع الآخرين	41

ملحق (ج)
مقياس دافعية الإنجاز بالصيغة النهائية

مقياس دافعية الانجاز

بعد المثابرة: هو إدراك أو تقدير ما يتطلبه العمل من جهد وقدرة ، والسعي لإتمامه حتى نهايته والوصول إلى الهدف بصرف النظر عن الوقت المستغرق .

1 – في المدرسة أعتقد إنني :

( ) ... (أ) أعمل بتركيز كبير .

( ) ... (ب) أعمل بتركيز .

( ) ... (ج) أعمل بلا تركيز .

( ) ... (د)غير مكترث بعض الشيء .

( ) ... (هـ) غير مكترث على الإطلاق.

2 – إنفاق الوقت في الاستعداد للدراسة أمر :

( ) ... (أ) ضروري للنجاح .

( ) ... (ب) له قدر كبير من الأهمية .

( ) ... (ج) غالباً ما يكون مفيدًا .

( ) ... (د) غالباً ما يكون أمراً ساذجاً .

( ) ... (هـ) ليس له قيمة في الواقع .

3 – عندما يقوم المعلم بشرح الدرس فإنني :

( ) ... (أ) أعقد العزم على بذل قصارى جهدي.

( ) ... (ب) أوجه انتباهي بشدة إلى الأشياء التي تقال في العادة .

( ) ... (ج) تتشتت أفكاري في أشياء أخرى .

( ) ... (د) أميل بشكل كبير إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالمدرسة

( ) ... (هـ) لا أكترث لأي شيء سواء له علاقة بالمدرسة أم غيرها.

4 - إذا لم أصل إلى هدفي ولم أقم بما هو متوقع مني تماماً فإني عندئذٍ:

( ) ... (أ) أستمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي .

( ) ... (ب) أبذل جهدي مرة أخرى بنشاط ودافعية للوصول إلى هدفي

( ) ... (ج) أحاول مرات أخرى غير مكترث بنتيجة الإنجاز.

( ) ... (د) أجد أنه من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى،

( ) ... (هـ) أجد أني راغب في التخلي عن هدفي .

5 – أهتم بالواجب المدرسي بدرجة:

( ) ... (أ) عالية جداً .

( ) ... (ب) عالية.

( ) ... (ج) متوسطة.

( ) ... (د) منخفضة .

( ) ... (هـ) منخفضة جداً.

6 – إذا دعيت في أثناء أداء الواجب البيتي إلى مشاهدة التلفاز أو سماع المذياع فإني بعد ذلك:

( ) ... (أ) أعود دائماً وبشكل مباشر إلى الدراسة .

( ) ... (ب) أستريح قليلا ثم أعود إلى الدراسة .

( ) ... (ج) أتوقف قليلا قبل البدء بالدراسة مرة أخرى .

( ) ... (د) أتوقف طويلاً قبل البدء بالدراسة مرة أخرى .

( ) ... (هـ) أجد أنه من الشاق جدا البدء مرة أخرى .

7 – أعتقد أنني:

( ) ... (أ) أدرس بدرجة كبيرة جداً .

( ) ... (ب) أدرس بدرجة كبيرة .

( ) ... (ج) أدرس بدرجة متوسطة .

( ) ... (د) لاأدرس بدرجة كبيرة .

( ) ... (هـ) لاأدرس بدرجة كبيرة جداً .

8 – أرى أن زملائي الذين يبذلون جهداً في الدراسة:

(   )   ...   (أ) مهذبين جداً .

(   )   ...   (ب) مهذبين .

(   )   ...   (ج) مهذبين كالآخرين الذين لا يذاكرون بالشدة نفسها.

(   )   ...   (د) غير مهذبين .

(   )   ...   (هـ) غير مهذبين على الإطلاق.

9 – عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به :

(   )   ...   (أ) دائماً يكون لدي وقت لذلك .

(   )   ...   (ب) غالباً يكون لدي وقت لذلك.

(   )   ...   (ج)أحياناً ما يكون لدي وقت لذلك.

(   )   ...   (د) نادراً يكون لدي وقت لذلك .

(   )   ...   (هـ)إطلاقاً لا يكون لدي وقت لذلك.

10 – التنظيم شيء :

(   )   ...   (أ) أحب أن أمارسه كثيراً جداً .

(   )   ...   (ب) أحب أن أمارسه كثيراً.

(   )   ...   (ج أحب أن أمارسه في بعض الأحيان.

(   )   ...   (د) لا أحب أن أمارسه كثيراً جداً.

(   )   ...   (هـ) لا أحب أن أمارسه على الإطلاق.

11 – عندما أبدأ بعمل شيء فإني:

(   )   ...   (أ) أنهيه بنجاح غالباً .

(   )   ...   (ب) أنهيه بنجاح أحياناً.

(   )   ...   (ج) أنهيه بنجاح نادراً .

(   )   ...   (د)لا أنهيه بنجاح غالباً.

(   )   ...   (هـ)لا أنهيه بنجاح على الإطلاق .

بعد التحمل: تقبل الصعاب والمتاعب والتغلب عليها للوصول إلى الهدف والصمود أمام الإحباطات ، والقيام بالأعمال الصعبة والانهماك فيها ، ومقاومة التشتت والجهد الشاق والتحفز لبذل كل الطاقات الممكنة دون كلل أو تراجع .

1 –إن العمل شيء :

( ) ... (أ)أحب القيام به كثيراً جداً .

( ) ... (ب) أحب القيام به.

( ) ... (ج) أتمنى أن أقوم به.

( ) ... (د) لا أحب القيام به كثيراً جداً .

( ) ... (هـ) أتمنى أن لا أقوم به .

2 – عند قيامي بالعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي :

( ) ... (أ) مرتفعة جداً .

( ) ... (ب) مرتفعة.

( ) ... (ج) متوسطة .

( ) ... (د) منخفضة .

( ) ... (هـ) منخفضة جداً .

3 – أعمل عادةً :

( ) ... (أ) أكثر بكثير مما قررت أن أعمله .

( ) ... (ب) أكثر بقليل مما قررت أن أعمله.

( ) ... (ج) تماماً كما هو متوقع مني فقط.

( ) ... (د) أقل بقليل مما قررت أن أعمله.

( ) ... (هـ) أقل بكثير مما قررت أن أعمله .

4 – إن بدء الواجب البيتي يشكل لي :

( )   ...   (أ) هماً كبيراً جداً.

( )   ...   (ب) هماً كبيراً.

( )   ...   (ج) هماً متوسطاً.

( )   ...   (د) هماً قليلاً .

( )   ...   (هـ) هماً قليلاً جداً

5 –إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة مني:

( )   ...   (أ) غالباً ما أبادر لتحمل المسؤولية .

( )   ...   (ب) أحياناً ما أبادر لتحمل المسؤولية .

( )   ...   (ج) أبادر في تحمل المسؤولية .

( )   ...   (د) أترك غيري يتحمل المسؤولية .

( )   ...   (هـ) أبتعد عنه قدر استطاعتي .

6 – عند قيامي بعمل شيء صعب فإنني :

( )   ...   (أ) أواصل العمل حتى يتم إنجازه .

( )   ...   (ب) لا أتخلى عنه سريعاً جداً .

( )   ...   (ج) أتخلى عنه بعد محاولة جادة .

( )   ...   (د) لا أتخلى عنه بعد محاولة بسيطة .

( )   ...   (هـ) أتخلى عنه سريعاً جداً .

7 – يمكن أن أعمل في شيء ما دون تعب لمدة:

( )   ...   (أ) طويلة جداً .

( )   ...   (ب) طويلة .

( )   ...   (ج) متوسطة .

( )   ...   (د) قصيرة .

( )   ...   (هـ) قصيرة جداً .

8- عند ذهابي إلى المدرسة أكون :

( )   ...   (أ) في غاية الحماس ولا أنزعج مطلقاً .

( )   ...   (ب) متحمساً جداً ومن النادر أن يزعجني شيء.

( )   ...   (ج) غير متحمس ولست منزعجاً.

( )   ...   (د) غير متحمس ولكني منزعج قليلاً .

( )   ...   (هـ) غير متحمس على الإطلاق ومنزعج جداً .

9 – عند مروري بخبرة فشل فإن أثرها يكون:

( )   ...   (أ) مؤثراً .

( )   ...   (ب) مؤثراً جداً.

( )   ...   (ج) مؤثراً قليلاً.

( )   ...   (د) غير مؤثر .

( )   ...   (هـ) غير مؤثرة إطلاقاً .

10 – أن أكون شخصاً مستقلاً في حياتي وغير اعتمادي فهذا أمر:

( )   ...   (أ) أسعى لتحقيقه دائماً بشكل قوي .

( )   ...   (ب) أحاول تحقيقه غالباً .

( )   ...   (ج) جيد وأحاول تحقيقه في أحيان كثيرة.

( )   ...   (د) قليلا ما أحاول تحقيقه .

( )   ...   (هـ) لايهمني إطلاقاً .

بعد الطمـــوح : قدرة الفرد على أن يكون ناجحاً ومتفوقاً وينجز الأعمـــال الصعبة التي تتطلب مهارة وجهد ، ويقبل المخاطرة المحسوبة التي ترجح النجاح على الفشل ، ويركز على عمل واحد حتى ينهيه .

1 – أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقاً :

( ) ... (أ) مثالية .

( ) ... (ب) سارة جداً .

( ) ... (ج) سارة .

( ) ... (د) غير سارة .

( ) ... (هـ) غير سارة إطلاقاً .

2 – عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضـــعها لنفـــسي بمـــا يتعلـــق بواجباتي المدرسية تكون :

( ) ... (أ) مرتفعة جداً .

( ) ... (ب) مرتفعة .

( ) ... (ج) متوسطة .

( ) ... (د) منخفضة .

( ) ... (هـ) منخفضة جداً .

3 – أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون :

( ) ... (أ) مهماً جدا .

( ) ... (ب) مهماً إلى حد كبير .

( ) ... (ج) مهم إلى حد ما.

( ) ... (د) له أهمية قليلة .

( ) ... (هـ) غير مهم إطلاقاً .

4 –بصفة عامة :

(   )   ...   (أ) أخطط للمستقبل بشكل دائم .

(   )   ...   (ب) أخطط للمستقبل غالبا .

(   )   ...   (ج) أخطط للمستقبل أحياناً .

(   )   ...   (د) نادراً ما أخطط للمستقبل.

(   )   ...   (هـ) لا أخطط للمستقبل إطلاقا .

5 –أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزاً مرموقاً في المدرسة :

(   )   ...   (أ) بدرجة عالية جداً .

(   )   ...   (ب) بدرجة عالية.

(   )   ...   (ج)بدرجة متوسطة.

(   )   ...   (د) بدرجة متدنية .

(   )   ...   (هـ) بدرجة متدنية جداً .

6 – إن علاقاتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة بالنسبة لي :

(   )   ...   (أ) مهمة جداً .

(   )   ...   (ب) مهمة .

(   )   ...   (ج) مهمة مادامت لمصلحتي .

(   )   ...   (د) غير مهمة إلى حد ما .

(   )   ...   (ه) غير مهة إطلاقاً .

7 – أستفيد من الخدمات المقدمة لي في المدرسة :

(   )   ...   (أ) بدرجة مرتفعة جداً.

(   )   ...   (ب) بدرجة مرتفعة.

(   )   ...   (ج) بدرجة متوسطة..

(   )   ...   (د) بدرجة منخفضة جداً .

(   )   ...   (هـ) لا أستفيد إطلاقاً.

8 – يعززني المعلمون ويهتمون بي عندما أقوم بواجباتي بشكل :

(   )   ...   (أ) مرضٍ جداً .

(   )   ...   (ب) مرضٍ .

(   )   ...   (ج) عادي .

(   )   ...   (د) غير مرضٍ .

(   )   ...   (هـ) غير مرضٍ جداً .

ملحق (د)

مقياس مفهوم الذات الاجتماعية بالصيغة النهائية

مقياس مفهوم الذات الاجتماعية

	الفقرة	موافق جدا	موافق	غير متأكد	معارض	معارض جدا
1	أعتمد على مساعدة أصدقائي					
2	أتبادل وجهات النظر مع أصدقائي					
3	أحب الناس الذين أقضي وقتي معهم					
4	يقدرني أصدقائي					
5	أشعر بالرضا عن أصدقائي					
6	أستطيع أن أجد الأصدقاء عندما أريد ذلك					
7	أنسجم مع الآخرين بسرعة					
8	أجد صعوبة في الاحتفاظ بعلاقات صداقة مستمرة ودائمة					
9	أهتم بأصدقائي					
10	صداقاتي مع الآخرين سطحية وعابرة					
11	أحترم قيم الجماعة وأتقبلها					
12	أهتم بنفسي أكثر من اهتمامي بالآخرين					
13	أتجه للأشياء أكثر من الأشخاص					
14	أشعر بالراحة مع الجماعة التي أنتمي إليها					
15	أتقبل قرارات الجماعة					
16	أفضل النشاطات الجماعية على النشاطات الفردية					
17	أواجه صعوبة بالمشاركة في النشاطات الجماعية					
18	أشعر بالسعادة في علاقاتي مع الآخرين					
19	أحب أن أبقي على علاقات إيجابية مع الآخرين					

					أشعر أنني مستبعد من بعض المواقف الاجتماعية	20
					أتمنى لو كانت شخصيتي غير ماهي عليه	21
					أشعر بأنني واثق من سلوكي الاجتماعي	22
					أفضل أن أشاهد الألعاب الجماعية	23
					أساهم في العمل الجماعي بشكل منتظم	24
					أوافق رأي الجماعة في أغلب المواقف	25
					أشعر أنني شخص مقبول من أصدقائي	26
					استمتع في المشاركات الجماعية	27
					أفضل تناول الطعام مع الآخرين	28
					لا أحتمل المشاركة والخوض في مناقشات طويلة	29
					أتعاطف في الأمور المتعلقة بالأصدقاء	30
					لدي اهتمام بقيادة الجماعة	31
					أفضل أن أكون اجتماعياً أكثر	32
					أفضل البقاء في البيت على حضوري مناسبة اجتماعية	33
					أشعر بالميل إلى إقامة علاقات اجتماعية مع الناس	34
					أجد صعوبة في تكوين الأصدقاء	35
					أشعر بأن الناس يتجنبون صداقتي	36
					أبحث عن أعذار لتجنب حضور المناسبات الاجتماعية	37
					استمتع باللقاءات الاجتماعية لأنها تجمعنا بالآخرين	38

ملحق(و)
مواعيد الجلسات الإرشادية وتاريخ انعقادها

الجلسة	اليوم والتاريخ	زمن الجلسة
الجلسة الأولى	الأحد 2009/3/29	9,30 – 10,25
الجلسة الثانية	الخميس 2009/4/2	9,30 – 10,25
الجلسة الثالثة	الأحد 2009/4/5	9,30 – 10,25
الجلسة الرابعة	الخميس 2009/4/9	9,30 – 10,25
الجلسة الخامسة	الأحد 2009/4/12	9,30 – 10,25
الجلسة السادسة	الخميس 2009/4/16	9,30 – 10,25
الجلسة السابعة	الأحد 2009/4/19	9,30 – 10,25
الجلسة الثامنة	الخميس 2009/4/23	9,30 – 10,25
الجلسة التاسعة	الأحد 2009/4/26	9,30 – 10,25
الجلسة العاشرة	الخميس 2009/4/30	9,30 – 10,25
الجلسة الحادية عشر	الأحد 2009/5/3	9,30 – 10,25
الجلسة الثانية عشر	الخميس 2009/5/7	9,30 – 10,25
الجلسة الثالثة عشر	الأحد 2009/5/10	9,30 – 10,25
الجلسة الرابعة عشر	الخميس 2009/5/14	9,30 – 10,25
الجلسة الخامسة عشر	الأحد 2009/5/17	9,30 – 10,25

ملحق (هـ)
البرنامج الإرشادي

الجلسة الأولى: (التمهيدية)



محور الجلسة: التعارف والاندماج بين أعضاء المجموعة الإرشادية.
مدة الجلسة: 55 دقيقة.

الهدف العام من الجلسة : تهدف هذه الجلسة إلى التعارف بين أعضاء المجموعة الإرشادية بعضهم بعضاً ، ومع المرشد . وتهيئة الجو النفسي الآمن بين الأعضاء وتعريفهم بماهية الإرشاد الجمعي والبرنامج الإرشادي ومسوغاته، وما يطمح له الأعضاء من البرنامج الإرشلدي . وسيتم الاتفاق على مواعيد الجلسات ومدتها وزمنها لتنفيذ البرنامج على أكمل وجه .

الأهداف الفرعية:

1 - أن يقوم أعضاء المجموعة الإرشادية بالتعارف والإندماج فيما بينهم ، والتعارف مع المرشد.

2 – أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية إلى سبب انضمامهم، وتوقعاتهم من البرنامج .

3 – أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية إلى ماهية الإرشاد الجمعي، والبرنامج الإرشادي، ومسوغاته، وأهدافه.

4 – توفير الجو الآمن وإزالة الحواجز النفسية، والاجتماعية، وتقديم الدعم لضمان نجاح البرنامج .

5 - أن يتحدث أعضاء المجموعة الإرشادية بحرية، وإتاحة الفرصة لهم بالتحدث والتفاعل، وأن يتحمل كل عضو المسؤولية تجاه أعضاء المجموعة الإرشادية .

6 – أن يتفق أعضاء المجموعة الإرشادية على زمان الجلسة، ومكانها، ومدتها واحترام الوقت لنجاح سير الجلسة.

الأساليب والنشاطات الإرشادية:

1 – المناقشة والحوار.
2 – التغذية الراجعة.
3 – التدريب على المهارات .
4- النمذجة.

محتوى الجلسة وخط سيرها :

في بداية الجلسة سيقوم المرشد باستقبال أعضاء المجموعة الإرشادية باحترام وتقدير، ممزوجين بالابتسامة والأمل ، وبعد أن يعرف المرشد بنفسه وبطبيعة عمله ، يمهد للأعضاء لكي يتعارفوا على بعضهم . وذلك بجو آمن يسوده التفاؤل من خلال طرح سؤالا عاما عن حالة الجو في الخارج . ثم يطلب من كل عضو أن يذكر أسمه الكامل وسكنه وصفه وهوايته المفضلة. وذلك عن طريق النشاط التالي:

هذا النشاط من أجل التعارف، وكسر الحواجز بين أعضاء المجموعة الإرشادية ويتمثل النشاط فيما يلي:

سيقوم المرشد أولا بالتعريف بنفسه ويتحدث قليلا عن عمله وثم يفسح المجال للأعضاء بأن يقف العضو أمام زملائه ويذكر اسمه وهوايته ويتحدث لمدة دقيقة في أي موضوع يحبه مع مراعاة عدم مقاطعته من الباقين وان يظهر الأعضاء له الانتباه والحماس لما يقوله وبعد أن ينتهي يصفق له المرشد والأعضاء وتتم مناقشته وذلك بأن يبدي كل مشارك بماذا شعر من هذا التمرين.

وسيعمل المرشد على توزيع البطاقات على أعضاء المجموعة الإرشادية حيث تكون البطاقة الأولى بطاقة الترحيب بالأعضاء ومعرفة توقعاتهم على النحو التالي:

بطاقة رقم (1)

أعزائي الطلبة أنتم هنا في هذا البرنامج لكي تستفيدوا من فعالياته التي أنتم جزء منها ولا يتم البرنامج إلا بكم وبتعاونكم ومشاركتكم لكي تتغلبوا على العقبات جميعها وذلك بالتواصل الجيد وتنفيذ الأنشطة والفعاليات الموجودة وأعلم عزيزي المسترشد أنه دون تفاعلك مع المجموعة ودون تقديم العون والدعم المتبادل لن يفلح الأمر، لكني متفائل جدا وواثق بكم وبقدراتكم وتجاوبكم .

أرجو من الأعضاء الأعزاء أن يكتبوا الاسم وينتبهوا لهذه الأسئلة:

1 – ما سبب انضمامك للبرنامج الإرشادي .

2 – ما هو الدور الذي تتوقع أن تقوم به في هذه المجموعة.

3 – ما التغيير الذي تأمله وتتطلع له من البرنامج.

وبعد ذلك سيقوم المرشد بمناقشة الأعضاء عن توقعاتهم وتطلعاتهم والإجابة عن أسئلتهم ويركز على الأدوار الإيجابية والتفاعل والجو الآمن للأعضاء عن طريق التغذية الراجعة، وبعدها سيوزع عليهم المرشد بطاقة القواعد والتعليمات الخاصة بالجلسات الإرشادية:

بطاقة رقم (2)

إن هذه القواعد والتعليمات ستحدد مسارات العمل والكيفية التي يقوم عليها العمل الإرشادي . فأنتم هنا لكي تتجاوزوا مشكلاتكم مع بعضكم بعضاً وتتعرفوا إلى أبرز طرق التواصل الفعال والعمل الجماعي والحس الاجتماعي ومن هذه القواعد والتعليمات مايلي :

- الالتزام بحضور الجلسات وبالوقت المحدد .
- احترام الجلسة وآدابها .
- عدم المقاطعة للمرشد ولا لأي عضو.
- السرية وتحمل المسؤولية .
- مراعاة أهداف المجموعة .
- عدم التعدي على حقوق الأعضاء.
- الاهتمام بمهارات التواصل والمهارات الاجتماعية .
- العمل بروح الفريق الواحد .

بطاقة رقم (3)

إن الإرشاد بصورة عامة هو عملية بناءة تستهدف مساعدة الفرد في فهم ذاته ومعرفة خبراته وتحديد مشكلاته كما ويسعى الإرشاد إلى تحقيق أهداف عامة منها :
- بناء مفهوم إيجابي للذات وتحقيق الذات .
- توافق الفرد مع ذاته وبيئته .
الإرشاد الجمعي: هو عملية تفاعل بين الأعضاء الذين يعانون من صعوبات مشتركة وخصائص مشتركة. ويسعى إلى تحقيق التكيف الانفعالي والاجتماعي.
وأن للإرشاد الجمعي مسوغات منها:
التنفيس عن انفعالات الأعضاء، وزيادة استبصا رهم بمشكلاتهم والتعبير عن مشاعرهم وتغيير اعتقاداتهم الخاطئة
تحسين دافعية المسترشد والفاعلية والثقة بالنفس والآخرين وزيادة معرفة الذات وتعلم مهارات اجتماعية جديدة .
البرنامج الإرشادي : هو مخطط منظم يسعى إلى تسهيل التفاعل بين الفرد وبيئته بغرض الوصول إلى الأهداف المأمولة، وجعلها جزءاً من سلوك ذلك الفرد .
وتظهر الحاجة إلى البرامج من خلال عدة أمور منها :
طبيعة النمو ومتطلبات المرحلة العمرية المتباينة والمختلفة .
مرور الفرد بالخبرات غير السارة والخبرات المؤلمة
مواجهة الصعوبات والتحديات الحياتية

وسيقوم المرشد بعد ذلك بتلخيص أهم محاور الجلسة و الاتفاق مع الأعضاء على الالتزام بالمسؤوليات والواجبات والضوابط المطلوبة من كل عضو ومدى أهمية الالتزام بها لنجاح العملية الإرشادية، وبعد ذلك سيتم الاتفاق على مكان الجلسة المقبلة وزمانها ومكانها .
الواجب البيتي : يطلب المرشد من كل عضو من أعضاء المجموعة الإرشادية أن يكتب ثلاثة فوائد للتعارف بين أعضاء المجموعة الإرشادية .
الجلسة الثانية :



محور الجلسة: مفهوم دافعية الانجاز.
مدة الجلسة: 55 دقيقة.
الهدف العام للجلسة : تهدف هذه الجلسة إلى أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية على مفهوم الدافعية بشكل عام ودافعية الإنجاز بشكل خاص وأهمية كل منهما .

الأهداف الفرعية:

1 – أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية إلى مفهوم الدافعية ووظائفها وأهميتها.

2 – أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية إلى دافعية الإنجاز وأنواعها ومكوناتها.

3 – أن يتدرب أعضاء المجموعة الإرشادية على كيفية استثارة دافعية الإنجاز لديهم.

الأساليب والنشاطات الإرشادية:

1 – المناقشة والحوار.

2 – البطاقات.

3 -التعزيز الرمزي.

4 – الواجب البيتي.

محتوى الجلسة وخط سيرها :

بعد الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية سيقوم المرشد باستعراض ماتم تناوله في الجلسة السابقة والإشارة إلى قائمة قواعد الجلسات وتعليماتها التي سيتم عرضها في كل جلسة. وبعد ذلك سيقوم المرشد بطرح مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالدافعية بشكل عام ودافعية الإنجاز بشكل خاص وسيدار نقاش حولها.

1 – ماذا تعني الدافعية ؟ ما هي دافعية الإنجاز ؟

2 – وضح أهمية الدافعية ووظائفها ؟

3 – ما هي أنواع دافعية الإنجاز ؟مم تتكون دافعية الانجاز ؟

وسيدار نقاش حول هذه الأسئلة بين المرشد وأعضاء المجموعة الإرشادية، وبعد ذلك سيوزع المرشد على الأعضاء مجموعة من البطاقات المتمثلة فيما يلي:

بطاقة رقم (4)

الدافعية هي طاقة كامنة في الكائن الحي تعمل على استثارته ليسلك سلوكاً معيناً في العالم الخارجي ويتم ذلك عن طريق اختيار الاستجابة المفيدة وظيفياً له في عملية تكيفيه مع البيئة الخارجية وضع هذه الاستجابة في مكان الأسبقية على غيره من الاستجابات المحتملة ؛ مما ينتج عنه إشباع حاجة معينة والحصول على هدف معين .

وظائف الدافعية :

أولا:تحريك السلوك وتنشيطه بعد أن يكون في مرحلة من الاستقرار والاتزان النسبي.

ثانيا:توجيه السلوك نحو وجهة معينة دون أخرى فالدوافع بهذا المعنى اختيارية ؛ أي أنها تساعد الفرد في اختيار الوسائل لتحقيق الحاجات.

ثالثا: المحافظة على استدامة السلوك مادام الإنسان مدفوعاً، أو طالما بقيت دائمة.

أهمية الدافعية :

تنبع أهميتها بأنها مرتبطة وعلى علاقة وثيقة بعملية الأداء لردود الفعل السلوكية المكتسبة جميعها بمعنى آخر أن السلوك المكتسب لن يكون ظاهراً وجلياً إلا في حال عدم تحفيزه وإمداده بالطاقة اللازمة لبروزه .

بطاقة رقم (5)

دافعية الإنجاز : هي استعداد ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز.

وهناك نوعان أساسيان من الدافعية للإنجاز هما :

أولا : دافعية الانجاز الذاتية : ويقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز

ثانيا : دافعية الإنجاز الاجتماعية : وتضمن تطبيق الفرد معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية ؛ أي مقارنة أداء الفرد بالآخرين .

ويمكن أن يعمل كل من هذين النوعين في الوقت نفسه، ولكن قوتهما تختلف وفقا لأيهما أكثر سيادة وسيطرة في الموقف.

وهناك خمسة مكونات أساسية لدافعية الإنجاز وهي :

1 – الشعور بالمسؤولية .
2 – السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع .
3 – الشعور بأهمية الزمن . 4- التخطيط للمستقبل .
5 – المثابرة.

وبعد ذلك سيدار نقاش حول هذه البطاقات مع الأعضاء والإجابة عن أسئلة الأعضاء المتعلقة بهذه البطاقات ثم سيتم الانتقال بالأعضاء إلى النشاط الذي أعده المرشد والمتمثل فيما يلي :

تقسيم المجموعة إلى قسمين :

ثم سيقوم المرشد بعمل مسابقة بين المجموعتين تتضمن مجموعة أسئلة عامة وأسئلة تتعلق بالمعلومات داخل البطاقات:

والإجابة تعتمد على سرعة رفع يد الشارك ؛ أي الذي يرفع يده أولا يسمح له بالإجابة وإن كانت الإجابة خطأ تحول الفرصة إلى الفريق الثاني، وبعد انتهاء المسابقة توزع جوائز رمزية على الفائزين.

ويتبع هذه المسابقة نشاط صغير يتمثل فيما يلي:
اسم النشاط: ((أن أقدر)) أن اقدر من قبل الآخرين.
وصف النشاط : عبارات تحمل في طياتها عبارات تقدير صادقة ومشجعه ومعززة للأعضاء .
الهدف منه: تقدير الأعضاء وتعزيزهم
العبارات:
1 – شكرا
2 –أقدر لك ذلك.
3 – أحب الأسلوب أو الطريقة التي قلت بها ذلك.
4 – لقد أحببت حقاً مجازفتك.
5 – شكرا لك على محاولتك.
6 – لقد أضفى جوابك ابتسامة على وجهي.
ثم يقوم المرشد بإجراء اختبار اسمه تفهم الموضوع ، وتكمن فائدته في أنه أسلوب يكشف عن الأفكار اللاشعورية والخيالات ويختلف عن اختبار " الرورشاخ " في أن مثيراته أكثر انتظاماً وأقل غموضاً واستجابته أكثر تحديداً .
تعليمات الاختبار: يتوجه الفاحص للمفحوص بالقول : سأعرض عليك عدداً من الصور، ترمز كل واحدة منها إلى فكرة وموضوع مختلفين عن باقي الصور ومن الممكن أن تجد نفسك منجذباً للتركيز على شخصيات الصورة أو تتجاوزهم وهكذا فإن كل واحدة من هذه الصور ستخلف لديك انطباعاً مميزاً، وستولد لديك مجموعة من الأحاسيس والمطلوب منك هو تلخيص هذه الانطباعات عن طريق إجابتك عن سؤالين هما:
أ- ماذا ترى في الصورة؟
ب- كيف تتخيل مجرى الأحداث في الصورة؟
هذا مع تنبه المفحوص الى انه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، بل هنالك إجابات متميزة لكل شخصية ولكل نمط نفسي على حدة ، ومن هذه الصور المتعلقة بالاختبار مايلي:
شكل رقم (1)



وبعد ذلك سيقوم المرشد بتلخيص مادار في الجلسة والإجابة عن استفسارات الأعضاء ثم الاتفاق على موعد الجلسة اللاحقة وزمانها ومكانها .

الواجب البيتي: من خلال البطاقة الموزعة لك ميز العبارات التي تدل على ا لد افعية للإنجاز بوضع علامة (x) عند العبارة .

الجلسة الثالثة:



محور الجلسة: إثارة الاهتمام والانتباه.
مدة الجلسة: 55 دقيقة.
الهدف العام :
تهدف هذه الجلسة إلى إثارة اهتمام الأعضاء وانتباههم وتركيزهم لتعلم خبرة جديدة .
الأهداف الفرعية:
1 – أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية إلى الانتباه وأهميته داخل الجلسة الإرشادية.
2 – إثارة اهتمام وانتباه الأعضاء نحو دافعية الإنجاز.
3 – أن يتمكن الأعضاء من التغلب على التشتت وعدم التركيز.
4 – أن يشعر الأعضاء أنهم موضع اهتمام ولهم دور كبير في نجاح الجلسة.
الأساليب والنشاطات الإرشادية:
1 – المناقشة والحوار.
2 – التغذية الراجعة.
3 – العصف الذهني.
4 – التدرب على المهارات الاجتماعية التي تزيد التركيز والانتباه .
5 - الواجب البيتي .
محتوى الجلسة وخط سيرها :
بعد استقبال الأعضاء والترحيب بهم سيقوم المرشد بالطلب من الأعضاء تلخيص مادار في الجلسة السابقة والإشارة إلى قائمة القواعد والتعليمات التي يتم عرضها والتذكير بها في كل جلسة ، ثم سيتم مناقشة الواجب البيتي المتمثل في بطاقة توزع على كل عضو فيها عبارات يطلب فيها من كل عضو وضع علامة(x) أمام العبارة التي يرى أنها تدل على الدافعية للإنجاز.

شكل رقم (2)

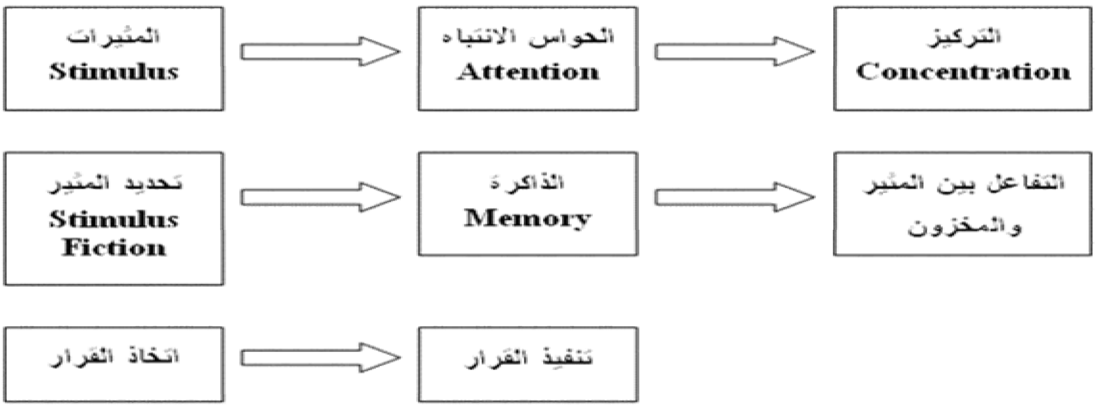
العبارة	العلامة (x)

وبعد ذلك سيتم مناقشة الأعضاء بالواجب البيتي وتبادل وجهات النظر حول هذه العبارات والإجابة عن تساؤلات الأعضاء.
وبعد ذلك يقوم المرشد بتوزيع البطاقات على الأعضاء وتتعلق هذه البطاقات بما في الجلسة وتتمثل فيما يلي :

بطاقة رقم (6)

إنه من الضروري أن يتحلى كل عضو بالانتباه فعندما يكون الفرد منتبهاً في مكان يكون فيه وفي أي موقف فإنه دائماً يصل إلى ما يهدف إليه . فالانتباه يتطلب من أن يكون الفرد مهيئاً حواسه جميعها لاستقبال المثيرات ف هو تهيئة وتوجيه الحواس نحو استقبال مثيرات المحيط الخارجية وتعرف قابلية الانتباه المحدودة : إنها قدرة الإنسان على التركيز على كمية محدودة جداً من المعلومات وهناك مخطط يبين أهمية الانتباه في العمليات العقلية .

مخطط يبين أهمية الانتباه ضمن العمليات العقلية



ثم سيقوم المرشد بعمل نشاط بين الأعضاء ويتمثل هذا النشاط فيما يلي :
اسم النشاط: المهمة الصعبة.
الهدف: إثارة اهتمام وانتباه الأعضاء.

مدة النشاط: 10 دقائق.
المواد اللازمة: ساعة لضبط الوقت.
الإجراءات :
1 – تقسيم المجموعة إلى ثلاث مجموعات .
2 – يجلس الأعضاء في مقاعد متقابلة .
3 – تضع كل مجموعة عضو واحد يقول جملة طويلة وبشكل سريع.
4 – يطلب من كل مجموعة حصر الكلمات التي في هذه الجملة في دقيقة واحدة دون رؤية الجملة مكتوبة.

بطاقة رقم (7)

وهناك أنواع للانتباه :

1 – **الانتباه القسري** : ويتجه الانتباه هنا إلى مثير رغم إرادة الفرد كالانتباه إلى ضوء خاطف .

2 – **الانتباه الإرادي**: ويتطلب من المنتبه بذل جهد قد يكون كبيراً كالانتباه إلى محاضرة.

3 – **الانتباه التلقائي**: هو انتباه الفرد إلى شيء يهتم به أو يميل له وهو انتباه لا يبذل الفرد فيه جهداً.

4- **الانتباه التوقعي**: يحدث عندما تتوقع حدوث شيء ما حيث ينتبه إلى نحو مسبق إلى هذا المثير قبل حدوثه.

ويجب الإشارة إلى مشتتات الانتباه :

1 – **العوامل الجسمية**: كالشرود بسبب التعب والإرهاق الجسدي وعدم النوم.
2 – **العوامل النفسية :** انشغال التفكير في أمور ذاتية وعائلية كالقلق والاضطهاد .
3 – **العوامل الاجتماعية:** كالصعوبات المالية والمشكلات الأسرية.

ثم سيقوم المرشد بتبادل الآراء مع الأعضاء حول الانتباه والاهتمام داخل الجلسة وخارجها وشرح الفوائد الكبيرة للانتباه، وأن الجلسة الإرشادية يتوقف نجاحها على

الأعضاء ويقظتهم وانتباههم حيث سيقوم المرشد بسرد مثال بسيط لإثارة اهتمام الطلاب وانتباههم ويتمثل فيما يلي :

" عن الأصمعي قال : خرج قوم من قريش إلى أرضهم وخرج معهم رجل من بني عفار ، فأصابهم ريح عاصف يئسوا معها من الحياة ثم سلموا ، فأعتق رجل منهم مملوكاً ، فقال ذلك الأعرابي : اللهم لا مملوك لي فأعتقه ولكن امرأتي طالق لوجهك ثلاثاً

ثم بعد ذلك سيقوم المرشد بعرض صور على الأعضاء ومناقشة بعض الأمور التي تخص هذه الصورة وتتمثل فيما يلي :

شكل رقم (2)



وبعد مناقشة هذه الصورة مع الأعضاء يتبعها نشاط يسمى لعبة المنطاد ويتمثل فيما يلي:

أسم النشاط: لعبة المنطاد

الهدف: 1 – إثارة اهتمام الأعضاء وانتباههم وسرعة البديهة عندهم.
2 – اتخاذ القرار وتنمية روح التضحية لدى المجموعة .

المواد اللازمة: ساعة لضبط الوقت، مجموعة أوراق .

مدة النشاط: 10 دقائق

الإجراءات :

1 – تخيل منطادا في الجو .
2 – المنطاد يحوي زوجاً وزوجة وابنيهما.
3 - حدث عطب في المنطاد في أثناء تحليقه في الجو ولابد من إسقاط اثنين من العائلة من أجل نجاة الآخرين.
4 – الاستفسار من الأعضاء أي اثنين تتوقع أن يبقيا، وأي اثنين نتوقع أن يخليا المنطاد.
5 – ناقش هذه النتائج التي نجمت عن هذه الفعالية مع المشاركين .
6-جمع الأوراق التي وزعت على الطلبة والتي وضعوا فيها توقعاتهم وأفكارهم عن هذا النشاط وماهو الحل هنا في هذا النشاط.

وقبل الانتهاء من الجلسة يلخص المرشد مع الأعضاء أهم مادار في هذه الجلسة من محاور وأمور مهمة ثم يشكر المشاركين على الالتزام والحضور وبعد ذلك يتم الاتفاق على موعد الجلسة اللاحقة وزمانها ومكانها .

الواجب البيتي: الذي يطلب فيه من كل عضو أن يضع قائمة بالأهداف التي يريد تحقيقها في هذا البرنامج والتوقعات الايجابية للأعضاء .

الجلسة الرابعة:

محور الجلسة: تحديد الأهداف.

مدة الجلسة: 55 دقيقة.

الهدف العام للجلسة : تهدف هذه الجلسة إلى أن يستطيع أعضاء المجموعة الإرشادية تحديد أهدافهم بشكل واضح من البرنامج وكيفية قياس ماحققوه من تقدم صوب تلك الأهداف.

الأهداف الفرعية:

1 – أن يتمكن الأعضاء من معرفة ماهية الأهداف وغاياتها .
2 – أن يضع الأعضاء أهدافاً خاصة لهم في البرنامج .
3 – أن يغير الأعضاء بعض الأفكار اللاعقلانية عن البرنامج .

الأساليب والنشاطات الإرشادية:

1 - المناقشة والحوار.
2 - الإيحاء الذاتي وطرح الأسئلة.
3 – تقديم الخيارات البديلة.
4 – التبصر.
5 – التخيل.

محتوى الجلسة وخط سيرها :

بعد أن يستقبل المرشد الأعضاء ويرحب بهم سيستعرض مادار في الجلسة السابقة ويذكر أبرز جوانبها، ثم سيشير إلى قائمة قواعد وتعليمات الجلسات التي تعرض في بداية كل جلسة .

ثم سيتم مناقشة الواجب البيتي المتمثل في قائمة طلبها المرشد من كل عضو من الأعضاء تتضمن الأهداف التي يسعى لتحقيقها كل عضو في هذا البرنامج والتوقعات الإيجابية التي يريد تحقيقها مع الأعضاء .

وسيقوم المرشد بطرح الأسئلة التالية :

1 – ما لذي يتوقعه الأعضاء من هذا البرنامج ؟

2 – ما هي الأسباب التي تجعلهم يعتقدون أن هذا البرنامج سوف يغيرهم إلى الأفضل؟

3 – ما هي الأهداف ؟ ما هي غاياتها ؟

4 – ما هي أهدافك من البرنامج ؟

5 – ما هو الشيء الذي تحسب أن تغيره في نفسك ؟

6 – لنفترض أنك نجحت في الوصول إلى هذا التغيير كيف ستكون الأشياء مختلفة بالنسبة لك ؟

7 – ما هي مخاطر هذا التغيير ؟ ما هي منافعه ؟

وسيناقش المرشد مع الأعضاء هذه الأسئلة، ويجيب عن تساؤلاتهم ثم يوزع عليهم بطاقة سيتعرف الأعضاء من خلالها إلى الأهداف وغاياتها كما يلي:

بطاقة رقم (8)

الأهداف: هي ما يسعى الفرد لتحقيقه عن طريق وسائل ونشاطات معينة ويكون مخططاً له بطريقة منظمة ودقيقة. وغايات الأهداف تتمثل فيما يلي :

أولا: أنها تعطي التوجهات للإرشاد أي ؛ أنها تعكس اهتمام المسترشد إذ إن تحديد الأهداف الشخصية لكل مسترشد يساعد في التأكد من أن عملية الإرشاد مبنية لملاءمة حياة المسترشد.

ثانيا: أن الأهداف تسمح للمسترشدين ليحددوا ما إذا كانوا يملكون المهارات، والكفاية والاهتمام ومستوى الخبرة الموجودة لدى المرشد.

ثالثا : وضع الأهداف بالاعتماد على وجود قواعد لاختبار واستعمال استراتيجية تغيير معينة.

رابعا: تقييم المخرجات (النتائج) فالأهداف تعطي مؤشرًا على ما يستطيع أن يفعله الآن وما يستطيع أن يفعله في المستقبل.

وبعد ذلك يقوم المرشد بتحديد الخطوات التالية :

1 – شرح الغاية من الهدف .

2 – سؤال العضو ليحدد تغييراً ايجابياً مرغوباً فيه كنتيجة لعملية الإرشاد.

3 – تحديد ما إذا كانت الأهداف الموضوعة واقعية.

4 – تعريف الحسنات للأهداف المكتسبة.

5 – تعريف السيئات للأهداف المكتسبة.

6 – تحديد الأهداف باستخدام المعلومات المكتسبة حول وضع الأعضاء.

وبعد ذلك ستتم مناقشة الأعضاء وحوارهم وسماع وجهات نظرهم وتقبلها مهما كانت ومحاولة سماع الإجابات والآراء حول الأسئلة السابقة.
ويجب التركيز على مناقشة الأفكار اللاعقلانية التي تتكون عند بعض الأعضاء حول الأهداف والبرنامج ويجب أن يتعلم الأعضاء التفكير بإيجابية بدلاً من التفكير السلبي .
وثم تقديم الخيارات البديلة بشكل كثير للأعضاء لجعلهم يرون الخيارات جميعها التي يملكونها ثم تشجيعهم على توليد هذه الخيارات بأنفسهم.
ويتم ذكر مثال يهدف إلى إثارة الحدث المرجو من المسترشد وهي عبارة عن مفاتيح لمعرفة أهداف المسترشد:
" على فرض أن هناك أقارب لم ترهم منذ زمن بعيد وقد صدف أن رأيتهم بعد عملية الإرشاد ماذا سيكون وجه الاختلاف بين الأشياء الموجودة الآن والأشياء التي ستكون ؟"

" على فرض أننا نجحنا الآن، ماذا ستكون تفعل وكيف ستغير هذا الظرف ؟"
" ماذا تتوقع أن تحقق نتيجة العملية الإرشادية، هل هذا اختيار أم تغيير ؟"
" كيف تريد أن يكون الإرشاد نافعاً لك ؟"
" ماذا تريد أن تكون عاملاً أم مفكراً؟ "

فالمرشد يهدف من خلال هذه المفاتيح الحصول على مخرجات مطلوبة مرغوبة خلال عملية الإرشاد وإن كان الأعضاء لا يعرفون التغيير المرجو فيجب أن يكون هناك بعض الوقت للشرح قبل عملية الاستمرار في عملية الإرشاد. وعلى المرشد هنا الانتباه إلى الأهداف غير الحقيقية صعبة التحقيق؛ لأن الأهداف يجب أن تكون واقعية ومعقولة.
ويجب أن يتحمل الأعضاء مسؤولية اختيار أهدافهم وتطبيق النتائج عليها ويجب أن يعكس اختيار الأهداف رغبة الأعضاء وعلى المرشد تقديم التسهيلات؛ لذلك فتحديد الأهداف يعتمد على السلوكات الظاهرة وغير الظاهرة المرتبطة به وعلى المرشد والأعضاء العمل معاً لتحديد الأهداف الفرعية لكل هدف، والانتباه إلى العوائق التي تقف في وجه تحقيق الهدف .
وبعد ذلك يعطى الأعضاء **نشاطاً** يتمثل فيما يلي:

1- تخيل أنك شخص محبوب ومرغوب فيه، من تفضل أن تكون وماذا ستكون تفعل؟
2- إثارة سؤال إضافي إذا صدف وإن حصلت على مصباح علاء الدين وكانت لك ثلاث أمنيات، ماذا ستكون هذه الأمنيات ؟

وبعد مناقشة هذه النشاطات مع الأعضاء وبيان أهدافها يشرع المرشد الى تلخيص مادار في هذه الجلسة والوقوف عند أبرز محاورها والإجابة عن الأسئلة إن وجدت ثم سيتم الاتفاق على موعد الجلسة وزمانها ومكانها المحددين .

الواجب البيتي: سيطلب المرشد من كل عضو من الأعضاء وضع ثلاثة أهداف يريد تحقيقها خلال شهر.

الجلسة الخامسة:



محور الجلسة: التدعيم والمساندة.

مدة الجلسة: 55 دقيقة.

الهدف العام للجلسة : تهدف هذه الجلسة إلى تنمية التفاعل بين الأفراد ودعمهم لما له من دور حاسم في بناء أي موقف إيجابي.

الأهداف الفرعية:

1 – تنمية التفاعل بين أعضاء المجموعة الإرشادية أنفسهم ، وبينهم وبين المرشد .

2 – أن يحدث أعضاء المجموعة الإرشادية تغيير يتطلب تخلي العضو عما اعتاده من أساليب وسلوكات وأفكار .

3 – تنمي ة الـ شعور بالجماع ة واتخاذه ا جماع ة مرجعي ة ت دعم الـ سلوك والتفكي ر الإنجازي

4 – أن يتلقى الأعضاء الدعم والمساندة العاطفية والانفعالية من رفاقهم عند الحديث عن حياتهم الدراسية .

الأساليب والنشاطات الإرشادية:

1 – المناقشة والحوار.

2 – لعب الدور.

3 – النمذجة.

3 – الواجب البيتي.

محتوى الجلسة وخط سيرها :

يستقبل المرشد الأعضاء ويرحب بهم ويشكرهم على الحضور ويستعرض مادار في الجل سة الـ سابقة ويرك ز عل ى أب رز جوانبه ا وي شير المرش د إل ى قائم ة القواع د والتعليمات الخاصة بنظام الجلسات الإرشادية التي تعرض في بداية كل جلسة .

وبعد ذلك ستتم مناقشة الواجب ا لبيتي المتضمن وضع ثلاثة أهداف من كل عضو يريد تحقيقها خلال هذا الشهر.

الأهداف المراد تحقيقها	المدة

وبعد ذلك سيناقش المرشد الواجب مع الأعضاء ويجيب عن تساؤلاتهم إن وجدت ويتيح الفرصة للحديث عما يريده الأعضاء ؛ أي ما يريدون أن يعبروا عنه، ثم سيقوم المرشد بالإشارة إلى زيادة واستمرار التفاعل بين أعضاء المجموعة وتفاعله معهم أيضاً. وسيقوم المرشد بطرح موقف ومن ثم التعليق والتحاور بناءً عليه .

الموقف : أحمد طالب في الصف السابع وهو ضعيف في القراءة وضعيف في بعض المواد أيضا ففي حصة اللغة العربية طلب المعلم منه أن يقرأ وعندما بدأ كان يجد صعوبة في القراءة ويخطئ ويتهجى وكان زملاؤه يضحكون ويستهزؤون منه إلى أن وصل به إلى البكاء وعاد إلى المنزل حزيناً مكتئباً خائب الأمل بسبب ما حدث معه . بعد ذلك سيقوم المرشد بمناقشة الأعضاء عن هذا الموقف وبيان السلبيات الموجودة فيه و يطلب منهم أن يضع كل واحد ثلاثة أدوار كان لابد أن تقوم بها حيال هذا الطالب وطرق الدعم الموجه له .

ثم سأقوم بأسلوب لعب الدور الذي يتم فيه تمثيل دور طفل في الصف السادس تركه أبواه عند جدته وبيان مشاعر الضعف والحزن التي كانت ظاهرة عليه وعلى أصدقائه الذين تركوه بسبب انفصال أبويه . وبعد ذلك أناقش والمجموعة الإرشادية لعب الدور وبيان الشيء المفترض القيام به .

ولا ننسى الإشارة إلى الدور المهم الذي يلعبه الأهل والمدرسة والمجتمع في دعم الأعضاء ومساندتهم وما الذي يستطيعون القيام به تجاههم . ثم سيطرح المرشد على الأعضاء تمثيل مسرحية وذلك بعد الإعداد لها والتدرب عليها، وتتمثل هذه المسرحية بقصة رجل فقير لا يجد قوت يومه وأن الناس كانوا يعاملوه بقسوة وشدة وفي يوم من الأيام سكن في البلدة التي بها الرجل الفقير عائلة جديدة وعندما قصدهم طالباً العون والدعم وجد ذلك عندهم كيف أثرت هذه القصة بسكان البلدة وكيف تغيرت نظرتهم له ؟...إلخ.

وسيتم دعوة الأهل والأصدقاء والمدرسة من مدير ومعلمين وأصدقاء لحضور هذه المسرحية الهادفة لتقديم الدعم والمساندة للمجموعة الإرشادية ولتزيد دافعيتهم نحو العمل الجاد والمثابرة والتحمل للوصول إلى الهدف المنشود.

الواجب البيتي : يتم تقسيم المجموعة الإرشادية إلى ثلاثة أقسام ويطلب المرشد من كل مجموعة مهمة ما يكون فيها تحمل " للمسؤولية و مناقشة هذه المهمات وهل تم إنجازها

الجلسة السادسة:



محور الجلسة : تحمل المسؤولية.
مدة الجلسة: 55 دقيقة.
الهدف العام : تهدف هذه الجلسة إلى تنمية تحمل المسؤولية لدى أعضاء المجموعة الإرشادية في البرنامج الإرشادي والقضاء على الخوف والاعتمادية وتجنب المسؤولية والتهرب منها .
الأهداف الفرعية:
1 – أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية إلى مفهوم تحمل المسؤولية وأهميتها وأنواعها وخطواتها .
2 – أن يتدرب أعضاء المجموعة الإرشادية على أساليب اكتساب تحمل المسؤولية .
3 – أن يتوصل أعضاء المجموعة الإرشادية إلى التعرف إلى الأفكار التي تستند إليها المسؤولية .
4 – أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية أسباب الخوف من تحمل المسؤولية.
الأساليب والنشاطات الإرشادية:
1 – المناقشة والحوار.
2 – التعزيز.
3 – الواجب البيتي.

محتوى الجلسة وخط سيرها :
بعد الترحيب بالأعضاء واستعراض مادار في الجلسة السابقة والإجابة عن تساؤلات الأعضاء ستتم مناقشة الواجب البيتي المتمثل في تقسيم المجموعة إلى ثلاثة أقسام ويطلب المرشد من كل مجموعة القيام بمهمة والتأكد من إنجازها :

المجموعة	**المهمة**
المجموعة الأولى	تنظيف ساحة المدرسة
المجموعة الثانية	تنظيف مصلى المدرسة
المجموعة الثالثة	تقديم الإذاعة الصباحية

ثم سيتم مناقشة الواجب البيتي بين المرشد وأعضاء المجموعة الإرشادية .
وبعد ذلك سيقوم المرشد بطرح الأسئلة التالية :
1 – هل ارتباطك وثيق بالله عز وجل؟
2 – هل تؤدي صلاتك على أوقاتها ؟

3 – هل تلتزم بالوفاء في سائر التزاماتك ومهماتك ؟
4 – هل لديك القدرة على اتخاذ القرار ؟
5 – هل أنت إنسان اتكالي ؟ هل تعتمد على غيرك في جل الأمور ؟
6- ما هي أفكارك المتعلقة بمعنى المسؤولية ؟
7- هل مررت بخبرات تحمل معنى المسؤولية ؟ وهل مررت بنجاح أو تقصير في أثناء تحمل المسؤولية ؟

ثم ستتم مناقشة هذه الأسئلة بين المرشد وأعضاء المجموعة الإرشادية وسيوزع عليهم المرشد أيضا البطاقات التالية:

بطاقة رقم (9)

المسؤولية : هي القدرة على أن يلزم الإنسان نفسه أولاً ، والقدرة على أن يفي بعد ذلك بالتزامه بوساطة جهوده الخاصة .وتعني المسؤولية أيضا علاقة الإنسان العامل والمتكامل في قمة حالاته وهي تسير متوازية مع النجاح والإنجاز والحماس والسعادة وتحقيق الذات .

أنواع المسؤولية :

1 – المسؤولية الدينية : وهي التزام الفرد بأوامر الله ونواهيه .
2 – المسؤولية الاجتماعية : هي التزام الفرد بقوانين المجتمع وأنظمته وتقاليده . وقيل إنها المسؤولية الذاتية عن الجماعة ، وتتكون من ثلاثة عناصر هي :
الاهتمام / والفهم / والمشاركة
3 – المسؤولية الأخلاقية : هي حالة تمنح الفرد القدرة على تحمل تبعات أعماله وآثارها ،ومصدرها الضمير .

بطاقة رقم (10)

فوائد تحمل المسؤولية :

1 – الشعور بأداء الأمانة أمام الله والناس .
2 – الإخلاص بالعمل والثبات فيه .
3 – شعور الفرد المسؤول بالسعادة كلما قام بتنفيذ عمل نافع .
4 - المسؤولية ترفع من قيمة الفرد في مجتمعه .
5 – كسب ثقة الناس واعتزازهم به .

بطاقة رقم (11)

خطوات تحمل المسؤولية :

الخطوة الأولى : التخلص من مرض الذرائع؛ لأنه يصبح مسوغاً للفشل أو تحميل الآخرين مسؤولية مشاكلنا .
الخطوة الثانية:اتخاذ القرار بصورة ذاتية ؛ أي بنفسك بعدما تكون قد درست أبعاده ونتائجه. لكي تبقى واثقاً من أنك على الطريق الصحيح ولاغنى عن التدرب والاستشارة واستغلال أفضل الإمكانات .
الخطوة الثالثة : أن تتقبل نفسك وتواجه نتائج قراراتك بشجاعة وايجابية .

فمن خلال مناقشة هذه البطاقات نجد أنه من المهم أن يعي الإنسان نفسه ومسؤولياته ومدى النتائج الإيجابية التي تأتي من تحمل المسؤولية بالشكل الصحيح المنهجي الواقعي، وعلى العضو أولاً أن يقوم بما يلي:
العضو في المجموعة الإرشادية يجب أن يتحمل المسؤولية ابتداءً من الاستعداد المسبق للجلسات والحضور في المواعيد المحددة والمشاركة في النقاشات وتقديم المقترحات والآراء وإنجاز ما يوكل إليه من مهام . وأن يساهم في رفع أداء مجموعته والقيام بأعمال إضافية عند الضرورة لتحقيق الأهداف في الوقت المحدد.
وعليه أن يساند قرارات الفريق فعليه القيام بما يلي:

- خلق أرضية مشتركة للتفاهم والتوقع .
- تشجيع السلوك الإيجابي.
- زيادة القدرة على الإدارة الذاتية .
- السيطرة على الصراعات الذاتية والجماعية داخل الفريق .

وبعد ذلك سيقوم المرشد بطرح السؤال التالي :
لماذا نخاف من تحمل المسؤولية ؟:
سنضع الإجابة عن هذا السؤال، ومن ثم ستتم مناقشته بشكل جماعي مع الأعضاء .
بعض الناس يهرب من اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية ، ويظن فيه من حوله أنه إنسان غير ناضج وأناني ، يفتقر إلى لشجاعة والجرأة ... لكن الحقيقة أن فكرة تحمل المسؤولية قد تكون بالفعل لدى هؤلاء الأشخاص غير محتملة ، فيخافون من نظرة الآخرين لهم وحكمهم عليهم ومن مواجهة من حولهم بآرائهم واختياراتهم أو يخافون

من فقدان استقلاليتهم إذا ارتبطوا بغيرهم وأصبحوا مسؤولين عنهم . ويجب هذا تغيير بعض الأفكار أو المفاهيم لدى هذا الشخص أو الأشخاص عند الهروب للأبد أو الفشل .

بعد هذا التعليق نناقش الأعضاء بصحة هذا الرأي ونرى وجهة نظرهم حول ذلك ونترك لهم الحرية للتعبير كما يشاؤون والاستماع إليهم لكي يصلوا إلى الهدف المنشود من هذه الجلسة .

وبعد ذلك سيقوم المرشد بسرد قصة عامل بناء تمثلت فيما يلي :

" تحكي قصة أن عامل بناء أتى في وقت الراحة ليأكل فوجد أن معه شطيرة مربى فغضب وظل يشتكي بصوت عالٍ لكن أنا أكره المربى . وفي اليوم التالي تكرر نفس الشيء وظل العامل يشتكي بصوت عالٍ من هذه الشطيرة ، ثم تكرر ذلك في اليوم الثالث حتى ضاق به زملاؤه فقالوا له قل لزوجتك: أنك تكره شطيرة المربى كي لا تعطيها لك . فنظر إليهم العامل وقال أنا لست متزوجاً وأصنع الشطائر بنفسي .

وبعد ذلك نناقش هذه القصة مع أفراد المجموعة الإرشادية ليعطوا رأيهم بها ومن االمسؤول هنا ؟ ومن الذي عليه أن يكف عن الشكوى؟ ومن عليه أن يصلح حاله ؟ فيستمر النقاش للوصول إلى الحل المناسب في هذه القصة .

ثم سيقوم المرشد بإجراء نشاط مع الأعضاء ويتمثل هذا النشاط فيما يلي :

اسم النشاط: لافتات الحقائق

الهدف منه : التوازن وتحمل المسؤولية

مدة النشاط: 10 دقائق

الإجراءات :

يرفع المرشد لافتة ليراها أفراد المجموعة ، ويقوم بقرائتها قراءة جهورية كل فرد منا بحاجة إلى وقت ليفكر ويتعلم ويتحمل المسؤولية . والآن دعونا نقرأ هذه اللافتة معاً.

فيحثهم المرشد ويقول لهم: " دعونا نقولها ثانية ولكن بقوة أكثر، فيقول الأعضاء بقوة أكبر.

فيقول المرشد: هذا صحيح، أليس كذلك ؟ . فعندما نسمع أو نجرب شيئا ما لأول مرة. فإننا عادة لا نتعلمه مباشرة . وإنما نحتاج إلى بعض الوقت ليصبح مفهوماً لنا . ومن ثم ندركه حتى وإن قلت شيئاً بسيطاً مثل " ولدت أمي في الأردن " فقد تحتاج إلى لحظة لتدرك ما تعنيه الكلمات .

ومن هذه العبارات :

1 – مثلما أن الطائر لابد أن يترك عشه الآمن يوماً ما. فكذلك الطلاب لابد أن يتركوا اعتمادهم على المعلم وأن يعتمدوا على مصادرهم الذاتية.

2 – هناك موضوع واحد فقط للتعليم وهو الحياة بمظاهرها كافة .

3 – ليست الحياة بالشيء السهل ، ولكنها تدعوك للاستمرار في السعي فيها .
4 – يتعين علينا أن نعيش حياتنا إذ لا أحد يستطيع أن يقوم بذلك بالنيابة عنا.
وبعد الانتهاء من هذا التمرين سيناقشه أعضاء المجموعة، ويستنتجون فوائده وأهدافه التي يرنون إليها .
وبعد ذلك سيقوم المرشد بتلخيص أهم مادار في هذه الجلسة والإجابة عن أسئلة الأعضاء ثم شكرهم على الحضور والالتزام وبعد ذلك يتم الاتفاق على موعد الجلسة اللاحقة وزمنها ومكانها .
الواجب البيتي : يطلب المرشد من كل عضو أن يقدم مثالاً على تحمل المسؤولية كشخص محيط به مثلاً أو نموذج يعرفه يحتذى به .
الجلسة السابعة:



محور الجلسة: الطموح والمثابرة والتحمل.
مدة الجلسة: 55 دقيقة.
الهدف العام : تهدف هذه الجلسة إلى تنمية الطموح والمثابرة والتحمل لدى أعضاء المجموعة الإرشادية.
الأهداف الفرعية:
1 – أن يتعرف أعضاء المجموعة إلى مفهوم الطموح والمثابرة والتحمل وأهمية كل منهما.
2 – أن يتعلم أعضاء المجموعة الإرشادية الأساليب التي تزيد من الطموح والمثابرة والتحمل.
3- أن يذكر أعضاء المجموعة الإرشادية طموحهم في الحياة وبشكل خاص من الدراسة.

الأساليب والنشاطات الإرشادية:
1 – المناقشة والحوار.
2 – التعزيز.
3 – القصة.
4 – الواجب البيتي.
5- لعب الدور.
محتوى الجلسة وخط سيرها :
بعد الترحيب بالأعضاء سيتم تلخيص مادار في الجلسة السابقة ومناقشة أبرز جوانبها والتذكير بالقواعد والتعليمات الخاصة بالجلسات التي سيتم عرضها في بداية كل جلسة . وسيتم مناقشة الواجب البيتي المتمثل في تقديم كل عضو لنموذج أو مثال يحتذى به في تحمل المسؤولية، وسيتم تمثيل نموذج من هذه النماذج كمثال .

ثم بعد ذلك يعرض المرشد بعض العبارات على الأعضاء لكي يتأملوها ويفكروا فيها قبل البدء بتوزيع البطاقات وتتمثل فيما يلي:

1- حدد أهدافك بدقة، وأن يبقى الهدف نصب عينيك دائماً.
2- أن يكون الحافز وراء الطموح للخير لا لغيره .
3- يجب التوقف عن اختلاق المعاذير مهما كانت قوية ، فالمعاذير تقتل الطموح ، وتحبط معنوياتك ، وتغلق أبواب النجاح .
4- تناسى الماضي وفكر بالحاضر .
5- حلل أسباب فشلك ، توصل إلى معرفة الصواب لتعتمده في تخطيط المستقبل .
6- عليك أن توطد العزم على الفوز بالنجاح، وأن تثير في أعماقك الطموح الصادق لذلك.

وبعد ذلك سيقوم المرشد بتوزيع عدة بطاقات تتمثل فيما يلي:

طاقة رقم (12)

الطموح: هو الهدف الذي يعمل الفرد على تحقيقه وهو أن يسعى الإنسان إلى معالي الأمور، وترقية حاله إلى حال أفضل ، والصعود من مرتبة إلى مرتبة أعلى .
المثابرة: هي خريطة الطريق التي تدلنا على كيفية مجاوزة العقبات، والقضاء عليها وتسهل علينا الوصول إلى الهدف المنشود دون أن نتوه أو نظل عن الطريق.
التحمل : تقبل الصعاب والمتاعب والتغلب عليها للوصول إلى الهدف والصمود أمام الإحباطات والقيام بالأعمال الصعبة والانهماك فيها ومـ قاومة التشتت وتكريس الوقت والجهد والعمل .

بطاقة رقم (13)

فوائد الطموح والمثابرة والتحمل:
1 – اكتساب النشاط والحيوية في تحقيق النشاط .
2 – تنزيه النفس عن سواقط الأمور .
3 – دليل على شرف النفس ونبلها .
4 – اكتساب معالي الأمور وعظائمها.
5 – تبعث السعادة وتحقق النجاح .
6 – صناعة المستحيل وتليين الصعوبات.
7 – تعد مقياساً دقيقاً لاعتقادك الشخصي ومقدرتك على تحقيق النجاح.

وبعد ذلك سيقوم المرشد بمناقشة الأعضاء حول هذه البطاقات وإثارة التساؤلات وإجابة الأعضاء عما يريدون وعما يجول في خواطرهم لكي تسير الجلسة على خير ما يرام والثناء على الأعضاء المشاركين والفعالين في الجلسة والمناقشة. وبعد ذلك سيقوم المرشد بعرض عبارات خاصة بالطموح والتحمل والمثابرة مرتبطة بالعبارات في أول الجلسة:
1 – مهما كانت تحديات الحياة التي تواجهك ... تذكر أنك تنظر إلى قمة الجبل ... ولا تدع مشكلة ما أو أمر ما ... مهما بدا لك خطراً أن يثبط من عزيمتك.

2 – المثابرة... ليست سباقاً طويلاً ، وإنما هي مجموعة من السباقات القصيرة ... سباق إثر سباق.
3 – اعتقادي أنني أتحمل مالا يحتمل... هو الذي يساعدني في الاستمرار .
4 – إنني... وإن هزمت إلا أنني لم استسلم.
5 – ابذل – جانبا – مما لديك من قوة ... ليس مطلوباً أكثر من هذا ... عمل واحد فذ ... هو أمر ممكن ... فلا تغال أكثر من هذا .
6 – صفة الإنسان الرابح ... والمنتصر هي قدرته على الصمود... رغم كل شيء... وأعني قدرته على الثبات ... التحمل... دون التخلي عن الأهداف .
7 – قاموس النجاح لا يحتوي على كلمتي (إذا) و(لكن).
8- الحكمة أن تعرف ما الذي تفعل، والمهارة أن تعرف كيف تفعله، والنجاح أن تفعله.
9 – الإنسان يستطيع أن يغير حياته إذا ما استطاع أن يغير اتجاهاته العقلية.
10 – إن ما يسعى إليه الإنسان السامي يكمن في ذاته هو، أما المتثاقل يسعى لما لدى الآخرين.
11 – يلوم الناس ظروفهم ، ولكن لا أؤمن بالظروف ، فالناجحون في هذه الدنيا أناس يبحثون عن الظروف التي يريدون ، فإذا لم يجدوها وضعوها بأنفسهم .
وسيقوم المرشد بمناقشة الأعضاء حول هذه العبارات القيمة ومعرفة ما الذي استنتجوه وفهموه منها والإجابة عن استفساراتهم، والأخذ بالآراء الجيدة والثناء على أصحابها وبعد ذلك يشرحها المرشد واحدة تلو الأخرى ويبين الحكمة فيها .
وثم عرض المرشد قصة تدل على الطموح وأهميته :
قال رجل : أتيت عمر بن عبد العزيز بعدما استخلف لأستنجز منه وعدا كان قد وعدني به وهو والي بالمدينة : فقال لي : يادكين إن لي نفسا تواقة ، لم تزل تتوق إلى الإمارة ، فلما نلتها تاقت إلى الخلافة ، فلما نلتها تاقت إلى الجنة .
وعن عباد بن عبد الله بن الزبير عن أبيه- رضي الله عنهما- قال : حدثني أبي الذي أرضعني ، وكان أحد بني مرة بن عوف ، وكان في غزوة مؤتة قال : والله لكأني انظر -جعفر رضي الله عنه- حيث اقتحم عن فرس له شقراء تم عقرها ، ثم قاتل القوم حتى قتل ، وهو يقول :

يا حبذا الجنة واقترابها   طيبة وبارد شرابها

هنا نجد دور الطموح والتحمل من تحقيق الأهداف والغايات ، فمعالي الأمور وعرة المسالك ، محفوفة بالمكاره ، لكن الرغبة والطموح تصغر كل العقبات التي تعترض طريق النجاح .
فيجب على الأعضاء أن يفهموا ما تقدم ويستفيدوا منه لكي يقضوا على العقبات جميعها التي تعترضهم في البرنامج وغيره فقد قال الشاعر :

إذا ما طمحت إلى غاية   لبست المنى ونسيت الحذر
ومن لم يحب صعود الجبال   يعش أبد الدهر بين الحفر

وبعد ذلك سيقوم المرشد بتلخيص أهم مادار في الجلسة ويتفق مع الأعضاء على موعد الجلسة وزمانها ومكانها .

الواجب البيتي : سيكلف المرشد الأعضاء بتلخيص قصة تتضمن مغامرة وصبر وتحمل ومعاونة للآخرين في عشرة أسطر وأن يكتب كل عضو ثلاثة مطامح له بعد إكمال الدراسة .

الجلسة الثامنة:

محور الجلسة: ومفهوم الذات الاجتماعية

مدة الجلسة : 55 دقيقة

الهدف العام : تهدف هذه الجلسة إلى التعرف إلى مفهوم الذات الاجتماعية.

الأهداف الفرعية:

1 - أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية إلى مفهوم الذات وأبعادها.

2 – أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية إلى مفهوم الذات الاجتماعية.

3 – أن يدرك أعضاء المجموعة الإرشادية إلى أهمية التفاعل والاندماج مع الآخرين

4 – أن يطلع أعضاء المجموعة الإرشادية على أهم أساليب النظرية المعرفية السلوكية لكل من باندورا والس .

الأساليب والنشاطات الإرشادية:

1 – المناقشة والحوار

3 – التغذية الراجعة

2 – النمذجة

محتوى الجلسة وخط سيرها :

بعد استقبال الأعضاء والترحيب بهم والتذكير بالقواعد و التعليمات الخاصة بالجلسة التي سيتم ذكرها في بداية كل جلسة سيقوم المرشد بتلخيص مادار في الجلسة السابقة والتطرق إلى أهم محاورها، ثم ينتقل إلى مناقشة الواجب البيتي المتمثل وبعد ذلك ستتم المناقشة والحوار بين الأعضاء والإجابة عن تساؤلات الأعضاء وبعد ذلك سيقوم المرشد بعرض البطاقات التالية :

بطاقة رقم (14)

مفهوم الذات : تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات ، يبلوره الفرد و يعده تعريفاً نفسياً لذاته ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية والخارجية ، وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يصورونها التي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون مفهوم الذات المثالي .

فمفهوم الذات يعد مفتاح الشخصية السوية ، وطريق الوصول إلى النجاح والإنجاز والتوافق الشخصي والاجتماعي والمهني ، بل والإبداع والتفوق الدراسي .

وتتكون الذات من أبعاد هي :

الذات المدركة : تتكون من المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات وهو إدراك الفرد لنفسه على حقيقتها وواقعيتها وليس كما يرغب فها.

الذات المثالية : تسمى ذات الطموح ، فهي عبارة عن الحالة التي ينتمي إليها الفرد سواء من الجانب الجسمي أم النفسي أم كليهما .

الذات الاجتماعية

البطاقة رقم (15)

مفهوم الذات الاجتماعية : مدركات الفرد وتصوراته التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورونها عنه، التي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين ؛ أي أن مفهوم الذات الاجتماعي عبارة عن شعور الفرد وتصوره لكيفية تصور الآخرين له ، هذا التصور الذي يعتمد على تقويم الآخرين للفرد من خلال أقوالهم وأفعالهم نحوه .ويعتمد تأثير الذات الاجتماعية على سلوك الفرد إلى حد كبير على أهمية آراء لآخرين.
وتتكون الذات لاجتماعية من ذوات أخرى هي الذات المعرفية والذات الاثنية والذات الثقافيةوالذات الد ينيةوالذات الاجتماعية يمكن أن يتم تعديلها وتغييرها في إطار أوضاع اجتماعية جديدة في مراحل أخرى في الحياة .

وبعد ذلك سيناقش أعضاء المجموعة الإرشادية هذه البطاقات ويتيح لهم المرشد الحرية
في إبداء آرائهم وطرح وجهات نظرهم ويجيب عن استفساراتهم جميعها وثم ينتقل المرشد توزيع البطاقات التي تتحدث بإيجاز عن النظرية العقلية العاطفية لألس ونظرية التعلم الاجتماعي لباندورا بذكر موقف على كل نظرية .
الموقف الأول:
إن نظرية ألس طريقة متكاملة للعلاج والتعلم ABC يتحدث هذا الموقف عن شرح نظرية ألس
وتستند إلى أرضية معرفية ، إدراكية ، انفعالية ، سلوكية .إذ توضح كيف يؤثر التفكير في الانفعالات فعند النقطة A يحدشيء ما يتمثل في أن ليلى لم تتلق أي هدية في ذكرى ميلادها ؛ لذلك نراها عند النقطة C ترد على هذا الحدث بانفعال معين أو بسلوك معين بسبب القرب بين الحدث A ورد الفعل C فإن ليلى قد تظن أنC ناتجاً طبيعياً عن A فتقول أنا كئيبة إذ لم يتذكرني أحد في ذكرى ميلادي ، " ولذلك فأنا سأ ترك كل من اسميهم أصحابي من الآن فصاعدا " أن الس يجزم بأن A غياب الهدية لا تسبب C ترك الأصحاب وبدلاً من ذلك فإن ألس يؤكد بأن B اعتقاد الفرد عن A تسبب Cمثال ذلك إذا أخبرت نفسهاقائلة من سوء الحظ أنني لم أتلق أي هدية ولكن هذا لا يعني نهاية العالم بعد ذلك سوف تشعر بخيبة أمل ، وندم ثم حزن ولو أنها قالت لنفسها على الأقل لو أن أحداً تذكرني فقط عند ذكرى ميلادي وأنها مصيبة عظمى أن لا يتذكرني احد مجرد تذكر عند ذلك سوف تشعر بالكآبة واليأس والشعور بالنقص عند النقطة C . وبالتالي فإن سلوكها الناجم عن هذا التفكير اللاعقلاني سوف يدفعها إلى الانطواء بدلاً من أن تعمل على إيجاد الأسباب ومعالجتها التي أدت إلى هذا لتحسن علاقتها مع الآخرين .
الحدث الذي يؤثر في الشخصية A.

الاعتقادات والأفكار حول الحدث B.
الانفعالات والسلوكات الناجمة عن الأفكار C.
محاولات المعالج لتغيير الأفكار D.
الموقف الثاني:
قام باندورا بإجراء تجربة اشتملت على ثلاث مجموعات من الأفراد تم تعرضها إلى أفلام تتضمن نماذجاً مختلفة تعرض أنماطاً من السلوكات العدوانية حيال دمية ، وقد ترتب على سلوكها هذا نتائج مختلفة ، وذلك كما يلي :
المجموعة الأولى: شاهدت نموذجا يمارس سلوكاً عدوانياً وقد تمت معاقبة هذا النموذج بشدة على السلوك العدواني.
المجموعة الثانية : شاهدت نموذجاً يمارس سلوكاً عدوانياً وقد جرى تعزيز هذا النموذج على السلوك العدواني.
المجموعة الثالثة: شاهدت نموذجاً يمارس سلوكاً عدوانياً ولم يعاقب أو يعزز على هذا السلوك.
في المرحلة الثا نية من التجربة، تم تعريض أفراد المجموعات الثلاث إلى الخبرة نفسها التي شاهدوها، وتم رصد أنماطهم السلوكية وتسجيلها. وقد ظهرت النتائج على النحو التالي :
1 – أظهرت المجموعة الثانية التي شاهدت النموذج الذي عزز على سلوكه العدواني ميلاً أكبر لممارسة مثل هذا السلوك أكثر من المجموعتين: الأولى والثانية.
2 – أظهرت المجموعة الثالثة التي شاهدت النموذج الذي لم يعزز أو يعاقب على السلوك العدواني ميلاً أكبر لممارسة مثل هذا السلوك مقارنة مع المجموعة الأولى.
3 – أظهرت المجموعة الأولى التي شاهدت النموذج الذي عوقب على السلوك العدواني ميلاً قليلاً لممارسة مثل هذا السلوك .
في المرحلة الثالثة من التجربة ، تم تشجيع أفراد المجموعات الثلاث على ممارسة السلوك العدواني كما شاهدوه في سلوك النماذج التي تعرضوا لها ، وقد أظهرت النتائج أن الجميع مارسوا السلوك العدواني ، ولم تظهر أي فروق بين المجموعات الثلاث من حيث ممارسة السلوك .
إن نتائج هذه التجربة تشير بلا شك إلى أهمية النتائج المترتبة على سلوك النموذج في حدوث التعلم من خلال الملاحظة والتقليد. فالمجموعة الثانية أظهرت الميل إلى التعلم وممارسة السلوك العدوانيلأن النموذج تم تعزيزه على هذا ا لسلوك ، في حين أن أفراد المجموعة الأولى لم تظهر الميل الكبير إلى تعلم هذا السلوك وممارسته ؛لأن النموذج عوقب بشدة على هذا السلوك . وهكذا نجد أن مثل هذه النتائج شكلت دافعاً لأفراد المجموعات لتعلم السلوك العدواني وممارسته أو تجنب ذلك. ويظهر ذلك جلياً ، عندما طلب من أفراد المجموعات الثلاث جميعهم ممارسة السلوك العدواني وقد عززوا على ذلك ، وهذا ماشكل دافعاً قوياً لتذكر مثل هذا السلوك وممارسته من قبل أفراد المجموعات الثلاث على السواء.

وبعد ذلك ستتم مناقشة هذه المواقف مع أعضاء المجموعة الإرشادية وبيان وجهات النظر والآراء وإثارة التساؤلات من قبل المرشد والإجابة عن استفسارات وأسئلة الأعضاء. ثم سيقوم المرشد بإجراء النشاط التالي :

<u>مهارة الصندوق</u>

<u>الهدف:</u>

يعد هذا النشاط من النشاطات التي تقوم بإعطاء فرصة للمشاركين بتطوير مهارات التعبير عن الرأي بأسلوب ديمقراطي ويهدف إلى:

- التعبير عن الذات والرأي العام
- تقييم مجريات اللقاء

<u>المواد اللازمة</u> :- ورق مقوى، أقلام، غرا، أوراق عادية، ساعة لضبط الوقت.

مدة النشاط: 10 دقائق.

<u>تفاصيل الفعالية:</u>

1-يقوم الأعضاء بصناعة صندوق من الورق المقوى، أو أي مادة يختاروها.

2-يقوم المرشد بتوزيع قصاصات من الورق و الأقلام على الأعضاء.

3- يقوم كل مشارك بكتابة رأيه في عناصر التدريب على مقصوصات الورق كالمدرب مثلا، الفعاليات، مواد التدريب، مكان انعقاد اللقاء...

4- يقوم المشاركون بطوي مقصوصات الورق الخاصة بهم ووضعها في الصندوق

5- يتم تمرير الصندوق على المشاركين و يقوم كل مشارك باختيار ورقة.

6- يقوم كل مشارك بقراءة الورقة التي قام باختيارها من الصندوق.

7- تقوم المجموعة بمناقشة المواضيع و الآراء التي تم طرحها من قبل المشاركين على الورق.

وبعد ذلك سيقوم المرشد بتلخيص مادار في الجلسة الإرشادية والإجابة عن استفسارات الأعضاء ثم الاتفاق على موعد الجلسة اللاحقة وزمانها ومكانها .

الواجب البيتي: سيوزع المرشد بطاقات على الأعضاء وتتضمن عبارات مطلوب تحديد خمس عبارات تدل على أنها اجتماعية أو ذات طابع اجتماعي بوضع علامة (x) أمام العبارة المناسبة.

الجلسة التاسعة:



محور الجلسة: السلوك الاجتماعي.

مدة الجلسة: 55 دقيقة.

الهدف العام : تهدف هذه الجلسة إلى بيان أهمية العمل مع المجموعة كفريق واحد يجمعهم هم واحد أيضاً والتعرف إلى المهارات والطقوس العامة لأي جماعة فعالة ومردود ذلك على العضو داخل المجموعة .

الأهداف الفرعية:

1 – أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية إلى المهارات الاجتماعية .

2 – أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية إلى فوائد العمل الجماعي داخل المجموعة.

3 – أن يتمكن أعضاء المجموعة الإرشادية من معرفة أهمية المهارات الاجتماعية وأثرها الايجابي.

الأساليب والنشاطات الإرشادية:
1 – المناقشة والحوار.
2 – التدرب على المهارات الاجتماعية .
3 – الواجب البيتي .
محتوى الجلسة وخط سيرها :
بعد الترحيب بالأعضاء وشكرهم على الحضور في الموعد وعرض لائحة التعليمات والقواعد الخاصة بالجلسات سيتم تلخيص مادار في الجلسة السابقة وذكر أهم محاورها واستعداد المرشد للإجابة عن أي استفسار يهم الأعضاء وبعد ذلك ستتم مناقشة الواجب البيتي المتمثل في عدة عبارات يضعها المرشد، ويطلب منهم تحديد خمس عبارات ذات طابع اجتماعي من أصل ثماني عبارات بوضع علامة (x) أمام العبارة المختارة كما يلي :

العبارة	العلامة

وبعد ذلك سيناقشهم المرشد بالواجب البيتي، ويستفسر عن سبب اختيارهم للعبارات التي اختاروها على أنها ذات طابع اجتماعي وماهي فائدتها .
وسيقوم المرشد بتوزيع بطاقة على الأعضاء تتمثل فيما يلي:

بطاقة رقم (16)

هناك بعض المهارات الاجتماعية التي يجب أن يلم بها الأعضاء وهذه المهارات تتطلب أن يكون هناك:
1 – **تعبير انفعالي**: ويمثل التواصل غير اللفظي خاصة في إرسال التعبيرات الانفعالية والتعبيرات غير اللفظية بالاتجاهات والميول والتوجيهات بين الأشخاص.
2 – **الحساسية الانفعالية**: وتقيس المهارة في استقبال الاتصالات غير اللفظية من الآخرين وتفسيرها.
3 – **الضبط الانفعالي**: ويتمثل في التحكم الانفعالي وإخفاء المشاعر.
4 – **التعبير الاجتماعي**: التعبير اللفظي والقدرة على إشراك الآخرين أو الاشتراك معهم في الأمور الاجتماعية.
5 – **الحساسية الاجتماعية**: تفسر التواصل اللفظي في أثناء التفاعل مع الآخرين.
6 – **الضبط الاجتماعي** : مهارة الفرد في لعب دوره وتقديم الذات للمجتمع .

وسيقوم الأعضاء هنا بالتعليق على هذه البطاقة ومناقشة محتواها فيما بينهم والاستعانة بالمرشد في توضيح بعض الأمور غير الواضحة إن وجد ذلك . ويجب التحدث عن فوائد العمل الجماعي وأهميته والمهارات الاجتماعية فالعمل مع الجماعة بمرونة وإخلاص وتفاعل يكون الألفة والمحبة وزيادة الثقة بين الأعضاء وشعورهم ببعضهم البعض وتكون الصراحة والثقة هي مبدأهم ويصلون إلى الإحساس الصادق بالمسؤولية واحترام أنفسهم واكتساب صفة الصبر والتسامح واحترام الآخرين .

ومن المهارات الاجتماعية مايلي :

- مهارة الاعتذار.
- مهارة التعامل مع الفشل.
- مهارة التواصل.
- مهارة طلب المساعدة.
- مهارة التعبير عن المشاعر.
- مهارة حل المشكلات.
- مهارة ضبط الذات.
- مهارة التعرف إلى المشاعر.
- مهارة اتخاذ القرار.
- مهارة مساعدة الآخرين.

وبعد ذلك سيقوم المرشد بتمرين يتضمن مايلي :

نشاط :

تمرين : يقوم المرشد بطرح فكرة التمرين وهي أن نأتي بوزن ثقيل ((كثرة الأيدي تخفف العبء)) فهذا التمرين يساعد في العمل والتفاعل الجماعي وتنمية الذات الاجتماعية .



1 - نحضر وزناً ثقيلاً ونضعه في مكان مرئي بالغرفة الإرشادية ويتم ذلك قبل حضور الأعضاء ونحرص أن يكون للوزن أطراف يمكن رفعه من خلالها، مثلا : جرة لها أربع حلقات.

2 – نسأل الأعضاء مايلي : ((من يستطيع رفع الوزن بأربعة أصابع ؟))

3 – ندع الأعضاء يحاولون، ونرحب بكل المحاولات.

- قد يحاول عضو رفع الوزن مستعينا بأربعة أصابع.

- قد يحاول عضوان رفع الوزن كل منهما بإصبعين.
- قد يحاول أربعة أعضاء رفع الوزن كل منهم بإصبع واحد.

وبعد ذلك سيتم النقاش حول هذا التمرين وما الذي توصل إليه الأعضاء ونسأل ((أن نصف ما رأينا في التمرين ؟ كم طريقة توجد لرفع الوزن ؟ ماهي أفضل طريقة لرفع الوزن بسهولة ويسر؟ ماذا تستنتج من هذا التمرين .؟

وبعد ذلك سيعرض المرشد مجموعة من **الأمثلة** ويطلب بعد عرضها من الأعضاء أن يستنتجوا على ماذا تدل هذه الأمثال:

1 – يد واحدة لاتصفق .
2 – كثرة الأيدي تخفف العبء .
3 – الحمل الثقيل يخف عندما ينقسم على الجماعة .
4 – الكثرة تغلب الشجاعة .
5 – إذا اتحد القطيع نام الذئب جائعا .
6 – تأبى العصي إذا اجتمعنا تكسرا وإذا افترقنا تكسرت آحاد

وبعد ذلك سيقوم المرشد بتلخيص مادار في هذه الجلسة، ويجيب عن استفسارات الأعضاء ويشكر الأعضاء، ويتفقون على موعد الجلسة اللاحقة وزمانها ومكانها .

الواجب البيتي : يطلب المرشد من الأعضاء أن يفكر كل واحد فيهم بثلاثة سلوكات يتواصلوا فيها مع بعضهم بعضاً ومع الآخرين .

الجلسة العاشرة :



محور الجلسة: مهارات الاتصال والتواصل.
مدة الجلسة: 55 دقيقة.
الهدف العام : تهدف هذه الجلسة إلى تنمية مهارات الاتصال الفعال عند أعضاء المجموعة.

الأهداف الفرعية:

1 – أن يتعرف أعضاء المجموعة إلى مفهوم الاتصال والتواصل .
2 – أن يتعرف أعضاء المجموعة إلى معيقات الاتصال .
3 – أن يتدرب أعضاء المجموعة إلى مهرا ت الاتصال اللفظي وغير اللفظي؛ لتحسين التحصيل الدراسي.

الأساليب والنشاطات الإرشادية:

1 – المناقشة والحوار.
2 – التمثيل ولعب الدور .
3 – التغذية الراجعة.
4 – الواجب البيتي .
5 – الملاحظة.

محتوى الجلسة وخط سيرها :

بعد استقبال الأعضاء والترحيب بهم سيقوم المرشد بتلخيص أبرز مادار في الجلسة السابقة، وثم ينتقل إلى مناقشة الواجب البيتي المتمثل في أن يأتي كل عضو بثلاث سلوكات فيها تواصل مع الآخرين . وبعد مناقشة هذا الواجب البيتي سينتقل المرشد الى توزيع بطاقات على الأعضاء تتضمن مايلي :

بطاقة رقم (17)

الاتصال: هو تبادل المعلومات وتفسيرهطن جهتين، وله أربعة عناصر هي : القناة / الإرسال/ الاستقبال/ التغذية الراجعة.

المحددات الأساسية في مهارات الاتصال :

1 –**مهارات الاستدلال والبداية** : هي تقنيات الترميز التي توظف لتبدأ عن طريقها التعبير عن نفسك، وتتطلب أن تستخدم مهارات أنا للتعبير عن مشاعرك.

2 – **مهارات الاستماع** : حل الرموز الواردة من الشخص الآخر، وقد يكون الاستماع سلبياً أو ايجابياً .

3 – **مهارات الاستجابة:** استخدام جمل بسيطة كمعرفة لما تم سماعه.

التواصل: هو عملية تفاعلية بين مرسل الرسالة ومستقبلها، أي وجود إرجاع الأثر.

عناصر التواصل:

1 – تكوين الفكرة لدى المرسل :

2 – تحويل الفكرة إلى رموز .

3 – نقل الرسالة خلال قناة الاتصال .

4 – تسلم الرسالة .

5 – تفسير الرموز، ثم تحويل الرسالة مرة أخرى.

6 – القيام بعمل أو تصرف ما .

ثم سيقوم المرشد بمناقشة هذه البطاقة مع الأعضاء، ويجيب عن الاستفسارات ويوضح كيفية عملية الاتصال الفعال للأعضاء .

ثم سيتم توزيع البطاقة الثانية المتمثلة فيما يلي :

بطاقة رقم (18)

آداب التواصل:

1 – التزام القول الحسن ، وتجنب التفكير بمنهج التحدي والإقحام .
2 – الابتعاد عن رفع الصوت بشكل مبالغ فيه مما يضر بالآخرين.
3 – تجنب المقاطعة في أثناء حديث الفرد في أمر ما.
4 – تقدير المتحدث واحترامه في أثناء الحديث .
5 – السرية التامة.
6 – تجنب الأحاديث الجانبية .

معيقات الاتصال :

1- تناقض الأفكار بين المرسل والمستقبل .2 - اللغة الصعبة. 3- الأفكار الغامضة.

وبعد ذلك سيناقش الأعضاء هذه المحاور المهمة في الاتصال الفعال وبعد ذلك سيعرض المرشد عدة عبارات:

- قدر الشخص وأظهر اهتماماً حقيقيا به .
- أظهر الحب.
- حدث الآخرين بمجال اهتمامهم.
- أحسن التعامل تأسر العواطف .
- استخدم أسلوب المدح .
- تجنب تصيد عيوب الآخرين.
- تواضع حتى لاينفر من الناس .
- تعلم فن الإنصات .
- كن واضحا في تعاملك .
- ابتعد عن التكلف في الكلام .

ثم سيعرض المرشد المثال التالي :

" أحمد طالب في الصف الثامن كذب عليه أحد الطلاب بأنه سرق محفظة زميله، وهذا الكلام ليس له صحة وأراد احمد التحدث مع أصدقائه عن المشكلة "

تقسم المجموعة إلى قسمين تعطى لكل مجموعة (عدة بطاقات) لتمثيل الموقف (قصة أحمد)

المجموعة الأولى: يأخذ كل عضو فيها بطاقة لتمثيل السلوك في أثناء النقاش مع أحمد وهو يروي قصته.

البطاقات: (تواصل بالعيون وهز الرأس) (نبرة الصوت عالية وهادئة) (الاستماع) (التعبير عن مشاعر احمد)

المجموعة الثانية: يأخذ كل عضو بطاقة لتمثل السلوك أثناء النقاش مع احمد وهو يروي قصته.

البطاقات: (مقاطعة الحديث) الاستهزاء والسخرية) (إصدار الحكم) عدم التواصل بالعين والإيماءات)
وبعد ذلك سيتم طرح سؤال على العضوين اللذين مثلا دور أحمد في كل مجموعة (كيف تقيم عملية الاتصال في مجموعتك .؟ ما هي مشاعرك ؟ ما هي أهمية الاتصال لك من خلال تمثيل هذه الأدوار؟ .
ثم سيطلب المرشد من الأعضاء استخلاص العناصر المؤدية إلى ما يلي :

عناصر تؤدي إلى اتصال فعال	عناصر تعيق الاتصال الفعال

وثم يضع المرشد نشاطاً آخر يتمثل فيما يلي:
المراسلة
الهدف:
يعد هذا النشاط لتعزيز مهارات الاتصال غير المباشر ويهدف إلى:
- إيصال الرسالة إلى الأعضاء بأسرع الطرق.
- السرعة والتركيز في الحركة داخل المجموعة الإرشادية.

مدة الفعالية 15 دقيقة .
المواد اللازمة : ساعة لضبط الوقت
الإجراءات:
1. يجلس الأعضاء في حلقة دائرية على الكراسي التي يقل عددها عن عدد الطلاب بكرسي واحد.
2. يقف العضو الذي لا يملك كرسي داخل الدائرة و يعطي وصفاً أو صفة لمجموعة من المشاركين بهدف الحصول على كرسي يجلس عليه.
3. من تنطبق عليهم الصفات يقومون بتغيير مواقعهم على الكراسي.
4. يحاول العضو المرسل للأوصاف أن يجلس محل أحد المشاركين الذين قاموا من أماكنهم.

ويتبع ذلك نشاطاً آخراً ومعززاً يتمثل فيما يلي:
الاتصال
الهدف:
هذا النشاط من النشاطات التي تقوم بتطوير مهارات الاتصال و عرض القضية ويهدف إلى:
- مساعدة الأعضاء في عملية الاتصال..

المواد اللازمة ساعة لضبط الوقت

مدة النشاط 20 دقيقة

الإجراءات:

1- يقسمأعضاء المجموعة الإرشادية إلى ثلاث مجموعات كل مجموعة تتألف من ثلاثة أشخاص:

" المرسل " الذي يطرح رأيه في موضوع مثير للجدل، و " المستقبل " الذي يلخص ما طرحه المرسل أمام المجموعة و " المقيم " الذي يقوم بتقييم عملية الاتصال التي جرت.

2- من المفيد كمرشد أن تكتب وتلخص ملحوظات المقيم بعد الانتهاء من جلسة النقاش.

3- ثم يعاد توزيع الأدوار في المجموعة بحيث يصبح " المرسل " مستقبلا و " المستقبل " مقيما لكي يتعلم الجميع مهارات الاتصال كافة.

وبعد ذلك سيقوم المرشد بتلخيص مادار في هذه الجلسة ، ويجيب عن تساؤلات الأعضاء واستفساراتهم ثم يشكرهم على الحضور والالتزام، وسيتم الاتفاق على موعد الجلسة اللاحقة وزمانها ومكانها .

الواجب البيتي : سيقوم المرشد بإعطاء كل عضوين من أعضاء المجموعة الإرشادية تمريناً فيه اتصال وتواصل ويتدربون عليه في البيت، ثم يقومون بتطبيقه في الجلسة القادمة، وتمثيله في الجلسة القادمة.

الجلسة : الحادية عشر .



محور الجلسة : تقدير الذات .

مدة الجلسة: 55 دقيقة.

الهدف العام : تهدف هذه الجلسة إلى تنمية تقدير الذات عند الأعضاء .

الأهداف الفرعية:

1 – أن يتعرف الأعضاء إلى معنى تقدير الذات وأهميته .

2 – أن يزداد شعور الأعضاء بتقدير الذات وتنميتها.

الأنشطة والأساليب الإرشادية:

1 – المناقشة والحوار.

2 –النمذجة.

3 – التغذية الراجعة.

4 – الواجب البيتي .

محتوى الجلسة وخط سيرها :

بعد استقبال الأعضاء والترحيب بهم سيتم تلخيص مادار في الجلسة السابقة والإجابة عن استفسارات الأعضاء، وسيتم التذكير بالقواعد والتعليمات الخاصة بالجلسات التي تعرض في بداية كل جلسة ،ثم ستتم مناقشة الواجب البيتي المتمثل في تطبيق

الدور المطلوب وتمثيله من كل عضوين، ثم مناقشة هذا الواجب بين أعضاء المجموعة والمرشد، ثم سينتقل المرشد إلى توزيع البطاقات على الأ عضاء والمتمثلة فيما يلي :

بطاقة رقم (20)

تقدير الذات : مدى تقدير الإنسان لذاته، وثقته بنفسه ، وبهويته الذاتية وبأهدافه ، فتوافره يميز الطلاب بوضوح الطلاب ذوي الإنتاجية ا لعالية في مختلف المجالات عن الطلاب ذوي الإنتاجية المتدنية ، كثيري المشاكل السلوكية وكثيري التغيب والمترددين والمتأخرين دراسيا .

* وهناك صلة قوية بين التقدير العالي للذات والإنتاجية العالية سواء كان ذلك من النواحي الأكاديمية أم الإبداعية أم القيادية . وبالمقابل تبين أن تدني تقدير الذات سمة من سمات ضعيفي التحصيل ، وقليلي الإبداع.

بطاقة رقم (21)

أشخاص يتسمون بتقدير عال لذواتهم :

1 – لديهم تقبل عالٍ لذواتهم والآخرين.

2 – يدركون مهاراتهم ونقاط القوة لديهم ولدى الآخرين.

3 – شعورهم بالأمن من حولهم وفي علاقاتهم الاجتماعية .

4 – شعورهم بالانتماء للآخرين وشعورهم بالفخر بأنفسهم وتحمل المسؤولية العالية عندهم .

5 – يستخدمون المصادر المتاحة جميعها لهم؛ لتحقيق أهدافهم.

أشخاص يتسمون بتقدير متدنٍ لذواتهم :

1 – يخشون الإقدام على أي مخاطرة خوفاً من الفشل.

2 – يشغلون أنفسهم بما يفكر به الآخرون .

3 – لايتحملون المسؤولية الملقاة على عاتقهم .

يتناقش الأعضاء فيما بينهم هذه المعلومات ، ويجيب المرشد عن أي استفسار لدى المجموعة ثم سيعرض بعض المواقف لطلاب يتصفون بتدني تقدير الذات :

المثال الأول:

علي طفل عمره ثماني سنوات ، تراه دائماً كثير البكاء وكثيراً ما يشي بالآخرين ويهرع إلى أمه أو إلى مدرسيه يشكو الأطفال الآخرين ، ينتابه الغضب كلما كلف بعمل ما وكثيرا ما حاول أن يلجأ إلى الغش لينجح ، يشكو من صعوبة العمل الصفي مهما كان العمل المكلف به ، ونتيجة لذلك كان علي دائماً متدني التحصيل .

المثال الثاني:

باسمة طالبة تفتقر لتقدير الذات ، إنها شديدة الخجل ، عندما توجه إليها المعلمة سؤالاً تهز كتفها لتشير أنها إما لاتعرف الإجابة أو لاتدري ما تقول . كانت تصرف معظم وقتها في الصف تراقب الطالبات الأخريات لتنسخ عنهن ما كتبن . باسمة طالبة ذكية ولغتها جيدة ، ومع ذلك فهي ضعيفة التحصيل وتخاف أن تحاول خشية الوقوع في الخطأ ، كذلك كانت على الدوام تفتقر إلى الثقة بقدراتها الخاصة .

وبعد طرح هذه الأمثلة ستتم مناقشتها من قبل الأعضاء بصراحة ووضوح وسيطلب المرشد منهم أن يستنتجوا بعض العبر المستفادة من هذه الأمثلة ومناقشتها .

وبعد ذلك يقوم المرشد بتزويد الأعضاء ببطاقة تسمى بطاقة بناء تقدير الذات :

السمات التي نريد أن يحققها العضو	**دور المرشد**
الشعور بالأمن	- وضع حدودا واقعية . - تنفيذ الأنظمة والقوانين بانتظام . - تنمية تقدير الذات وتحمل المسؤولية . - بناء الثقة.
الشعور بالهوية الذاتية	- تقديم التغذية الراجعة. - التعبير عن الحب والقبول. - المساعدة في تقييم نقاط القوة والضعف.
الشعور بالانتماء	- إيجاد بيئة مناسبة . - تشجيع قبول والتحاق الآخرين . - بناء الفخر والاعتزاز بالنفس .
الشعور بالهدف أو الغاية	- نقل التوقعات. - بناء الثقة والإيمان. - المساعدة في وضع الأهداف .
الشعور بالكفاءة الذاتية	- تقديم الخيارات والمساعدة في الاختيار. - تقديم التشجيع والمساندة. - المساعدة في تقييم الذات . - تقديم التقدير والحوافز.

وبعد تبادل الآراء حول هذه السمات ودور المرشد ودور الأعضاء أيضاً يقوم المرشد بعرض النشاط التالي:

اسم النشاط : تقدير الذات

الهدف: مساعدة العضو أو الأعضاء في تنمية مشاعر التقدير الذاتي .

الوقت: 20 دقيقة.

الأسلوب المستخدم: لعب الدور.

الجزء الأول من النشاط : يطلب المرشد من عضوين من الأعضاء، دون سابق إعداد أن يمثلا أمام أعضاء المجموعة.

يخبر المتطوعين أن نتائج مهمة تتوقف على نجاحهما فيما سينجزانه ويطلب من المتطوع الأول أن يمثّل دور شخص يسعى لجمع تبرعات بقصد ترميم سور مسجد ويطلب من المتطوع الثاني أن يمثل دور شاب يعمل من أجل إقامة مشروع مدر للربح يمهل المتطوعان فترة ثم يقدمان عرضهما على التوالي .

يطلب من أعضاء المجموعة رأيهم حول العرضين، وتسجيل مشاعر أعضاء المجموعة تراكمياً بوضع علامة (+ أو -) أمام كل من المتطوعين على أساس أن (+) قيمة إيجابية للعمل وأن (-) قيمة سلبية للعمل، ثم يحصر مجموع القيم السالبة والإيجابية لكل متطوع.

وبعدها يعبر كل متطوع عن شعوره نحو ما أنجز في ضوء آراء أفراد المجموعة.

الجزء الثاني من النشاط يستهدف باقي أعضاء المجموعة .

ويسأل المرشد فيه الأعضاء :

هل سبق أن طلب منك القيام بعمل غير عادي فأنجزته بنجاح ؟

صف عملا أنجزته شخصياً وكنت راضياً عنه.؟

هل نلت في حياتك رضا شخص آخر نتيجة عمل قمت به وكيف كانت طبيعة تقدير هذا العمل من لدن ذلك الشخص ؟

يمهل المرشد الأعضاء كي يجيبوا عن الأسئلة ؟

يعرض كل فرد إجابته اعتماداً على الزوبعة الذهنية

تقوم الإجابات جماعيا

الاستنتاج :المراهق شخص ميال إلى الثقة بالنفس وتقدير الذات لأن ذلك خير وسيلة لتوازنه . فاعتداده بذاته يقوم على تقدير الناس واحترامهم له ؛لذا يكون من الضروري أن ينظم أموره، وأن يكون قراراته وأحكامه وأن يرضي الآخرين .

وبعد ذلك يقوم المرشد بتلخيص مادار في الجلسة واهم المحاور فيها، وثم يتفق هو والأعضاء على موعد الجلسة اللاحقة وزمانها ومكانها .

الواجب البيتي : أن يقوم كل عضو من الأعضاء بكتابة خمسة عبارات خلال الأسبوع تدل على تقدير الذات التحصيلية.

الجلسة الثانية عشر:



محور الجلسة : توكيد الذات .
مدة الجلسة: 55 دقيقة.
الهدف العام تهدف هذه الجلسة إ لى معرفة مفهوم توكيد الذات والعمل على تنميته عند أعضاء المجموعة الإرشادية .
الأهداف الفرعية:
1 – أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية إلى مفهوم توكيد الذات .
2أن يميز أعضاء المجموعة الإرشادية بين السلوك التو كيد يوغير التو كيد ي والعدواني.
3 – أن يتوصل أعضاء المجموعة إلى تقييم سلوكهم الواقعي في علاقاتهم مع الآخرين .
4 – أن يتعامل أعضاء المجموعة الإرشادية معاً خلال الجلسة مستخدمين توكيد الذات.

الأساليب والنشاطات الإرشادية:
1 – المناقشة والحوار.
2 – التغذية الراجعة.
3 – لعب الدور .
4 – الواجب البيتي .
محتوى الجلسة وخط سيرها :
بعد الترحيب بالأعضاء داخل المجموعة واستقبالهم وعرض قائمة القواعد والتعليمات الخاصة بالجلسات الإرشادية سيقوم المرشد بتلخيص أبرز مادار في الجلسة السابقة، ثم ستتم مناقشة الواجب البيتي مع الأعضاء ووضع الملحوظات على العبارات التي وضعوها، ثم سيتم الانتقال إلى توزيع البطاقات التالية :

بطاقة رقم (22)

توكيد الذات : قدرة المسترشد على القيام بسلوك ما يعبر من خلاله عن مشاعره السلبية، مثل الغضب والضيق وكذلك عن مشاعره الإيجابية، مثل : الفرح والحب والامتداح ، ومن خلال هذا السلوك يحقق المرشد ميزات اجتماعية مهمة .

فوائد السلوك التو كيدي

يولد شعوراً بالراحة النفسية ويمنع تراكم المشاعر السلبية .
به يحافظ الشخص على حقوقه ومصالحه ويحقق أهدافه .
يقوي الثقة بالنفس .
يعطي انطلاقاً في ميادين الحياة " فكراً وسلوكاً " بعد التخلص من المشاعر السلبية المكبوتة.

بطاقة رقم (23)

مجالات استخداماته:

- للأفراد الذين لا يستطيعون التعبير عن غضبهم .
- للأفراد الذين يجدون صعوبة في طلب معروف.
- للأفراد الذين يجدون صعوبة في قول لا.
- للأفراد الذين يجدون صعوبة في البدء في الحديث.
- للأفراد الذين يجدون صعوبة في تقديم المديح وتلقيه.
- للأفراد الذين يجدون صعوبة في التواصل البصري.
- للأفراد الذين يجدون صعوبة في التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم.

يظهر السلوك غير التو كيدي من خلال:

- الإكثار من الموافقة الظاهرية: نعم، حاضر في غير وقتها المناسب.
- ضعف القدرة على الرفض المناسب في الوقت المناسب .
- تقديم مشاعر الآخرين على مشاعره وحقوقه .
- كثرة الاعتذار للآخرين على أمور لا تدعو للاعتذار .
- ضعف القدرة على التعبير عن المشاعر والرغبات والانفعالات.
- ضعف الحزم في اتخاذ القرارات والمضي فيها وتحمل تبعاتها .

وبعد التعرف إلى توكيد الذات وفوائدها ومجالاتها يفتح المرشد للأعضاء باب المناقشة والحوار وبعد ذلك يزود الأعضاء بجدول يحتوي على أنماط الاستجابات المختلفة كما يلي :

النمط	غير المؤكد	المؤكد	العدواني
الانفعال المصاحب	- يوجه انفعاله نحو الداخل. - غالبا يخشى التعبير عن انفعالاته.	- يوجه انفعاله بطريقة مناسبة ويعبر بطريقة لا تؤذي الآخرين.	- انفعاله فيه تهديد ووعيد للآخرين. - عواطف غاضبة ومتفجرة باستمرار .
اللغة اللفظية	- قلة الحديث والتردد عند الحديث . - صوت خافت . - عباراته فيها ضعف عام مثل : لا استطيع ، أنا آسف (يبدأ كلامه بذلك)	- عباراته مناسبة للموقف مثل: ما رأيك ؟ دعني أتحدث ثم أترك لك الفرصة للحديث ؟	- كلام تحقير وإساءة وتجريح وإهانة للآخرين . - البدء بعبارات مثل: إذا لم تنته ، أنا أريد ، أعمل ما أقوله لك وإلا .
السلوك غير اللفظي	- عيون مسدلة وتجنب اتصال مباشر مع الآخرين. - تهدل في أعضاء الجسم، وجسد يكاد يتداعى للسقوط وفرك بالأيدي وتردد وتمتمة وحشرجة في الصوت.	- متزن مستقر يتواصل بصريا بما يناسب الموقف. - نظرة ثابتة الى عيون الآخرين . - غير متوتر ونبرة صوت عادية ثابتة .	- عيون محملقة ، التوجه الى الأمام . - الإشارة بالأصابع . - نبرة صوت مرتفعة تنم عن التهديد والوعيد.

ثم بعد ذلك سيقوم المرشد بتزويد الأعضاء بمجموعة من الأمثلة ويطلب منهم تحديد الاستجابة هل هي مؤكدة أو غير مؤكدة أو عدوانية:

1 – شخص في سنك رحل بجانبك ، وأنت حقاً تريد أن تقابل هذا الشخص ورد فعل هو الذي تفعله :

.... تراقب جارك من خلال النافذة .

.... تذهب إلى جهته وتقول: مرحباً أنا أسكن بجوارك، أهلاً وسهلاً بك في جوارنا.

.... من اجل أن تقابله، تتهم كلب جارك أنه حمل حذاءك إلى الشرفة الخلفية.

لديك عمل تقوم به وتريد أن تطلب من صديقك أن يقوم بمهمة لك تقول:

.... إذا أنت غير مشغول هل.... أم هل ستذهب إلى المدرسة بعد الظهر .

.... أنا حقاً مشغول اليوم، هل لك أن تحضر لي شيئا من المدرسة معك ؟

أعدت قميصا إلى المحل؛ لأنك وجدت شيئا فيه، البائع يخبرك بأنه لا أحد سيلاحظ هذا أنت تقول:

.... حسنا، ولكن مازلت أريد أن أبدله، لا أريد هذا القميص.

.... انظر لا تضيع وقتي، ليس لدي وقت لا أملك كل اليوم.

.... أوه حسنا، هل أنت متأكد أن لا أحد سيلاحظه ؟

وبعد هذا التمرين سيناقش الأعضاء هذه الأمثلة ويبينون أنواع السلوك فيها والسبب في اختيارهم نوع السلوك ولماذا،ثم سيقوم المرشد بتدريب الأعضاء على الاسترخاء العضلي والذهني وهي استراتيجية تمد العضو بالارتياح والانطلاق.

ثم سيطرح المرشد مثالا للأعضاء ويطلب منهم أن يمثلوه كما يلي:

" خالد طالب في الصف التاسع كان يذهب إلى مكان تدريب أصدقائه ولكنه كان يراقبهم من بعيد ولا يلعب مع أنه يحب هذه اللعبة ....إلخ ونختار عضوين يمثلان الدور ومطلوب من الأعضاء ملاحظة السلوك التو كيدي من غير التو كيدي.

وبعد ذلك ينهي المرشد الجلسة بتلخيص مادار فيها وشكر الأعضاء والاتفاق معهم على موعد الجلسة اللاحقة ومدتها وزمانه ومكانها .

الواجب البيتي : يطلب المرشد من الأعضاء كتابة فقرة يعبر بها الفرد عن ذاته والتغيرات التي طرأت عليه منذ بداية البرنامج .

الجلسة الثالثة عشر :



محور الجلسة : فاعلية الذات.

مدة الجلسة: 55 دقيقة.

الهدف العام : تهدف هذه الجلسة إلى معرفة معنى فاعلية الذات وتنميتها .

الأهداف الفرعية:

1 – أن يتعرف أعضاء المجموعة إلى مفهوم فاعلية الذات، وأثرها في السلوك .

2 – أن يعمل أعضاء المجموعة على تنمية فاعلية الذات ليحققوا أهدافهم .

الأساليب والنشاطات الإرشادية:

1 – المناقشة والحوار.

2 – النمذجة.

3 – التغذية الراجعة.

محتوى الجلسة وخط سيرها :

بعد الترحيب بالأعضاء واستقبالهم سيذكر المرشد الأعضاء بالقواعد والتعليمات الخاصة بالجلسات الإرشادية، ثم سيقوم المرشد بتلخيص ما دار في الجلسة السابقة، ومناقشة أبرز معالمها وستتم مناقشة الواجب البيتي، وبعد ذلك سيوزع البطاقات التالية على الأعضاء وتتمثل فيما يلي :

بطاقة رقم (24)

فاعلية الذات : هي أفكار المتعلم الشخصية عن قدراته للتعلم والأداء في مواقف مصممة لذلك وهي لـ يست مشابهة لفكرة معرفة الفرد لما يريد عمله . بل في هذه الأفكار يقدر المتعلم مهاراته وقدراته لكي يترجمها إلى أداءات وأفعال .

- أن معرفتي بقدراتي ، ومعرفتي بقدرتي على إدارة هذه القدرات سوف يجعلني أحقق ما أريد عمله بنجاح ، هو فاعليتي الذاتية في إدارة القدرات في ظروف أستطيع التحكم فيها .
- إن من يدرك فاعليته الذاتية بدرجة كبيرة هو فرد ينجز، والنجاح هو إنجاز عظيم

بطاقة رقم (25)

ما الفاعلية الذاتية ؟

- القدرة على أداء السلوك الذي يحقق نتاجات مرغوبة .
- التحكم في الأحداث التي تؤثر في الفرد .
- التحدث أو التلفظ عن التوقعات الذاتية للفرد عن صورة أدائه للمهمة.
- التنبؤ بمدى الجهد والمثابرة المطلوبة للأداء الناجح .
- زيادة الجهد لاستغلال ما تعرف أنك تملكه من قدرة.
- الاندماج في نشاط يعتقد الفرد أنه قادر على أدائه بنجاح.

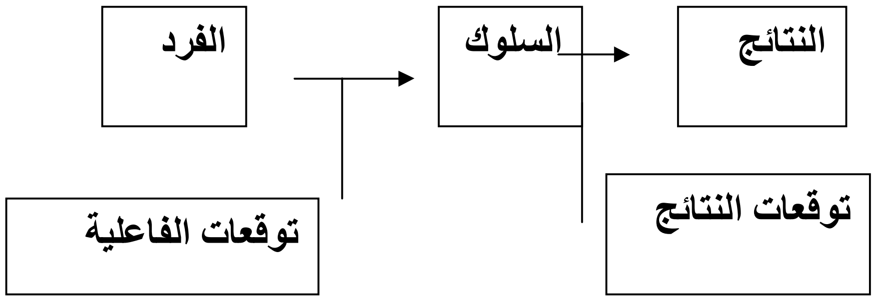
أمثلة تعبيريه:

- اعتقد أني قادر على تأدية ذلك .
- اعتقد أن لدي القدرة على حل المشكلة .
- اعتقد أن بإمكاني التغلب على مشكلات التخصص الذي أتخصص فيه .
- اعتقد أني أصل إلى ما وضعته من أهداف.
- اعتقد أنه ليس هناك وقت متأخر لاستغلال الفاعلية الذاتية.

وبعد عرض هذه البطاقات والأمثلة سيتناقش الأعضاء بها، ويثير المرشد التسـ اؤل بين الأعضاء قائلاً: هل لدى أحد منكم فاعلية ذاتية ؟ هل هي عالية أم متدنية ؟ ثم سيتلقى المرشد الإجابات ويناقشها معهم بإيجابية وحرية .

***مالفرق بين الفاعلية الذاتية وتوقعات النتائج ؟**

الفرق واضح من خلال منظومة ممثلة بهذا الشكل :



تتضمن توقعات النتائج في معناها ما يعتقده الفرد في تقديره للسلوك الذي يدفعه للثقة بنتائج أدائه . أما توقعات الفاعلية الذاتية تتضمن تطور قناعة الفرد بقدرته على تحقيق النتاجات المرغوبة ، وهي تسبق توقعات الفرد عن نتاجات السلوك .
وتتحدد توقعات النتاجات المرغو بة في ضوء نتائج السلوك . وتتحدد توقعات الفاعلية في ضوء المثابرة التي يقوم بها الفرد.

- **كيف تكون الفاعلية الذاتية دافعاً معرفياً اجتماعياً ؟**
  - تصور ذهني لما يمتلكه الفرد من إمكانات .
  - فكرة الفرد الذهنية للأداء ضمن ظروف اجتماعية.
- الأداء الذهني يعمل على دفع الفرد على تصور عمل يسعى نحو تحقيقه في الواقع، ولديه معيار واضح بذلك.
- الإنسان مدفوع ذاتياً لأن يحقق مستواه الذهني المتخيل وفق مازود ه به الأداء النموذج في حالات الملاحظة والتعزيز البديل .
- إن الفاعلية الذاتية أكثر ما تكون ارتباطاً بالمواقف التحصيلية والانجاز من خلال المواقف التحصيلية التي يمر بها ، وما يلاقيه من نتائج وتعزيز . كما تسهم المتغيرات الشخصية للمسترشد وتفاعلها مع الظروف البيئية في تطوير أفكار المسترشد عن فاعلية الذات في المواقف التي يختبرها .

سيقوم المرشد هنا بمناقشة الأعضاء عن الأفكار السابقة وثم عرض مج موعة من النماذج وهذا يسمى التعايش مع النماذج والنماذج إما أن يكونوا من رفاقه أو المرشد نفسه .
إن للفاعلية الذاتية أبعاداً ثلاثة :
1 – قدرة الفاعلية ودرجتها .
2 - العمومية.
3 – القوة.
ثم سيوضح المرشد للأعضاء الفرق بين الفاعلية الذاتية العالية والمتدنية.

الفاعلية الذاتية العالية	الفاعلية الذاتية المتدنية

1 – أهداف واقعية، مفهومة وواضحة وقابلة للتحقيق ويظهر التزاما بها. 2 – يطور حوارات ذاتية ناجحة حول أهدافه.	1 – أهداف غير واضحة ومشكك بها. 2 – يطور حوارات ذاتية فاشلة وخاطئة حول أهدافه .
3 – يسيطر على الأحداث المؤثرة في حياته.	3 – يفشل في السيطرة على الأحداث.
4 – يبذلون جهدا عالياً لتحقيق الأهداف.	4 – يبذلون جهدا متدنياً لتحقيق الأهداف.
5 – مثابرون بدرجة كبيرة.	5 – مثابرة متدنية.
6 – مصادر أهدافهم ودافعيتهم داخلية .	6 - مصادر أهدافهم ودافعيتهم خارجية .
7 – تتدنى لديهم درجات القلق.	7 - تزداد لديهم درجات القلق.
8 – يوفر بيئة يسيطر فيها على المخاوف المحيطة. 9 – ينجح في مواجهة التحديات .	8 – يفشل في مواجهة المخاوف البيئية المحيطة . 9 - يفشل في مواجهة التحديات .

ثم سيضع المرشد نشاطاً وهو كما يلي:

أن ندرب العضو على تكرار الجمل التالية :

1- سأتحسن في تحصيلي وأحرز درجة عالية .
2- سأنظم وقتي بطريقة أحسن لأستعيد قدراتي.
3- سأنظر إلى العمل بعينين جديدتين لأن عملي مثير ومغرٍ .
4- إن حبي للدراسة يجعلني أكثر إنجازاً أو يزيد من قيمتي لنفسي.

ثم يقوم المرشد في الوقت نفسه بحمل لافتات ملونة كتب عليها العبارات التالية:

1 – لم تكن يوما قادرا بمثل ما أنت به اليوم.
2 – كن صديقا مع نفسك وثق بها .
3 – تستطيع أن تعتمد على خبراتك فهي مفيدة.
4 – إن لديك أفكاراً مهمة .
5 – لقد أظهرت قدرة تجعلك بحق جدير بالشعور بالنجاح .

ثم يتحرك المرشد بين الأعضاء ويتابعهم في تأكيد جمل وتنبيها ويظهرون الأساليب الأدائية التي تعكس بينها ، ثم يطلب من كل واحد أن يكتب شعارا خاصا به يضعه للجلسة .

ويمكن طرح عدة شعارات للجلسة أو ما يمكن استخلاصه :

1 – أنا أحمد أبو الكفاءة.

2 – أريد أن أكون أحمد حقيقة.

3 – أريد أن أكون نفسي الطموح العالية.

4 – لاشيء يعيقني للوصول إلى ما دون النجوم.

وبعد ذلك سيناقش المرشد مع الأعضا ء هذه المقارنة ويستمع إلى أراء الأعضاء فيها ثم ينتقل معهم إلى تطبيق مقياس فاعلية الذات على الأعضاء .

وبعد ذلك سينهي الجلسة الإرشاد ية بتلخيص أبرز مادار فيها، ويشير أن هناك جلسة أخرى لإكمال متطلبات هذه الجلسة وثم الاتفاق مع الأعضاء على موعد الجلسة اللاحقة وزمانها ومكانها .

الواجب البيتي : يتمثل في تكليف الأعضاء بكتابة أربع تصرفات تدل على فاعلية الذات من خلال المعلومات التي اطلعوا عليها في هذه الجلسة .

الجلسة الرابعة عشرة :

محور الجلسة : فاعلية الذات .

مدة الجلسة : 55 دقيقة .

الهدف العام : تهدف هذه الجلسة إلى تعزيز فاعلية الذات وتنشيطها وتحسينها .

الأهداف الفرعية:

1 – أن يتعلم أعضاء المجموعة كيفية تنشيط فاعلية الذات وتعزيزها .

2 – أن يتعرف أعضاء المجموعة إلى الأساليب التي تثير فاعلية الذات .

الأساليب والنشاطات الإرشادية:

1 – المناقشة والحوار.

2 – التعزيز.

3 – التغذية الراجعة.

4 – التخيل.

محتوى الجلسة وخط سيرها :

بعد الترحيب بالأعضاء تم تلخيص مادار في الجلسة السابقة والتذكير بقائمة القواعد والتعليمات الخاصة بالجلسات، وثم مناقشة الواجب البيتي، وبعد ذلك قام المرشد باستكمال الجلسة السابقة؛ لأنها لم تكتمل وهي مرتبطة بهذه الجلسة، وثم وضع المرشد الأسئلة التالية :

لماذا الفاعلية الذاتية ؟

لماذا نطلب من المسترشد أن يطور فاعلية ذات عالية ؟

لماذا يتجنب الناس تبني هدف زيادة الفاعلية الذاتية ؟

سيتم بشكل مبدئي مناقشة هذه الأسئلة بين الأعضاء وسماع وجهات النظر المختلفة وبعد ذلك سيتم عرض البطاقات التالية على الأعضاء:

بطاقة رقم (26)

تساهم فاعلية الذات في عدة أمور منها : - زيادة دافعية عمل الذات . - زيادة وعي الفرد بذاته . - استثارة إمكانات الذات . - توليد طاقات الذات على صورة أداء . - الانتباه لما يمتلك الفرد من جوانب إيجابية ودفعها إلى الظهور. - إيجاد البدائل المناسبة لزيادة فاعلية الذات . - توليد صورة متخيلة ملونة مثيرة عن فاعلية الذات .

بطاقة رقم (27)

يطور الفرد ذاته من أجل: - أن يتغلب على مشاكله . - لتحقيق الإنجاز المرتفع. - تحقيق الوزن المناسب لذاته . - تطوير أسباب مناسبة لاحترام ذاته وتقديرها. - زيادة الفرص لاستثمار إمكانات الأفراد . - زيادة الإمكانات والإنتاج .

بطاقة رقم (28)

يتجنب بعض الأفراد هدف زيادة فاعلية الذات بسبب : - أنها عملية شاقة تتطلب جهداً وإرادة. - تتضمن عملية تقييم وهي عملية غير مريحة. - الخوف من الفشل . - جهل الأفراد بالإمكانات . - كسل غير مسوغ. - الخوف من المجهول . - تتطلب تدريباً لا يستعد له الأفراد بسهولة.

ثم سيقوم المرشد بالنقاش مع الأعضاء حول هذه البطاقات وما ورد فيها وتعزيز إجاباتهم أيضا عن الأسئلة السابقة.

ثم سيقوم المرشد بعرض نشاط يتمثل فيما يلي:

سيقوم المرشد بتقسيم المجموعة إلى قسمين ثم يطلب من كل مجموعة أن تملأ بطاقتين:

1 – بطاقة أشياء يفعلها من لديه فاعلية ذاتية عالية.
2 – بطاقة أشياء يفعلها ولا يفعلها ذوالفاعلية الذاتية العالية .

بطاقة افعل	بطاقة لاتفعل
1 -	1 - ....
2 -	2 - ....
3 -	3 - ....
4 -	4 - ....
5 -	5 - ....

ثم سيقوم المرشد بعرض النشاط التالي :
تصور أنه قد توافر لديك بساط الريح يطير بك الى المكان الذي تصل إليه . وبخاصة انك تتصف بفاعلية ذات عالية ، جعلتك قادراً أن تطير إلى أمكنه لا تستطيع الطيران إليها وتستطيع أن ترى أشياء لم تكن تستطيع رؤيتها من قبل .
اكتب قائمتين ، قائمة تتضمن الأمكنة التي يجب أن تطير إليها ، والقائمة الثانية تتضمن السلوكات التي أصبحت لديك القدرة على القيام بها ولم تكن تستطيع من قبل .

أماكن تمنيت الوصول إليها	السلوكات التي استطيع القيام بها
______________	______________
______________	______________
______________	______________
______________	______________

وبعد ذلك سيقوم المرشد بمناقشة الأعضاء بهذه الأمثلة والنشاطات ثم يلخص مادار في هذه الجلسة ويتفق مع الأعضاء على موعد الجلسة اللاحقة وزمانها ومكانها .

الجلسة الخامسة عشر:



محور الجلسة: الجلسة التقيمية.
مدة الجلسة: 55 دقيقة.

الهدف العام: تهدف هذه الجلسة إلى ختام البرنامج الإرشادي، وتقييم عمل المجموعة الإرشادية.

الأهداف الفرعية:

1 – إكمال الأعمال غير المنتهية .
2 – تقييم الجلسات الإرشادية.
3 – تعزيز أعضاء المجموعة الإرشادية.
4 - إنهاء البرنامج وختامه.

الأساليب والنشاطات الإرشادية:

1 – المناقشة والحوار.
2 – التغذية الراجعة.

محتوى الجلسة وخط سيرها :

بعد الترحيب بالأعضاء سيتم تلخيص مادار في الجلسة السابقة وتذكيرهم بقائمة التعليمات والقواعد الخاصة بالجلسات الإرشادية، ثم سيقوم المرشد باستعراض محاور وأهداف الجلسات الإرشادية، والأساليب المستخدمة والنشاطات العملية وإعطائهم الفرصة للتعبير عما يجول في خواطرهم، ثم الاستماع إلى توقعات الأعضاء من البرنامج الإرشادي وماذا حققوا من خلاله واستعراض الفنيات المهمة والحساسة في الجلسات، ومعرفة تعليقاتهم النهائية على البرنامج .

ثم سيوزع المرشد البطاقة التالية على الأعضاء :

بطاقة رقم (29)

عزيزي الطالب..................... العضو الفعال.
1 – إن دورك في البرنامج فعال ومدعم ومكملً لدور الأعضاء الباقين فتمنياتي لك بالتوفيق والتفوق والإبداع.
2 – إن العمل مع الجماعة ينمي فيك التعاون والحس المرهف والإحساس بالآخرين ومعاناتهم واعلم أنك جزء مهم في البرنامج ومكمل لعمل بقية الأعضاء .
3 – إن السعي للعمل الجاد والتفاعل مع الآخرين أمر مهم ينمي فيك الطموح والسعي إلى معالي الأمور وحب الآخرين والتواصل معهم ومعرفة ماذا يريدون وبماذا يفكرون .
4 – إني أتوقع منك الإبداع والتفوق والسير قدماً متخطياً العقبات والصعوبات لتنال المكانة المناسبة في المجتمع.
5 - الحياة هي التحرك لا السكون ولا الهمود
وهي التفاعل والتطور لا التحجر والجمود
وهي الشعور بالانتصار ولا انتصار بلا جهود
وهي التلذذ بالمتاعب لا التلذذ بالرقود
ونهاية الحديث أختم قائلاً: بكم تسير السفينة متخطية الأهوال والصعاب جميعها لأنكم امتلكتم المعرفة المجبولة بالصمود والتحدي وحب الآخرين، وبكم نرفع رؤوسنا عالياً إلى عنان السماء، وبكم المستقبل يزهو ويفتح ذراعيه قائلا: هلموا بناة المجد وبناتي بسواعد العلم والمعرفة

ثم سيقوم المرشد بالسلام على الأعضاء وتوديعهم مع التشجيع والدعم وإعطاء كل عضو المجال ليتحدث قبل ختام البرنامج عن أي شيء يريده وأخيراً أختم قولي ببيت من الشعر:
أعز مكان في الدنا سرج سابح   وخير جليس في الزمان كتاب.

السيرة الذاتية

الاسم : عبدالله محمود الطراونة

الكلية: العلوم التربوية

التخصص:ماجستير إرشاد نفسي وتربوي

السنة:2009

رقم الهاتف الخلوي:0776161416